Н.В. Солнцева

Управление в педагогической деятельности

Методическое пособие

ФЛИНТА • НАУКА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Пособие предназначено для повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателей как с точки зрения собственной успешности, так и результатов обучения студентов, слушателей. Многолетний опыт организационно-педагогической работы автора в качестве директора общеобразовательной средней школы, проректора по учебно-методической работе, а также научно-исследовательская работа по изучению ведущих мотивов педагогической деятельности, приводимая автором в течение последних десяти лет, показывает, что уровень управленческой культуры преподавателя играет существенную роль в вопросах обеспечения качества подготовки обучаемых. В пособии к каждой главе даны вопросы и задания, в конце приведены приложения, в которых содержатся краткие рекомендации по подготовке к лекции и семинару, а также фрагмент литературного произведения – повести А.П. Чехова «Скучная история», – иллюстрирующий психологическую суть работы преподавателя.

Для студентов, аспирантов и преподавателей педагогических вузов.

- Наталия Владимировна Солнцева
  - Введение
  - 1. Педагогическая деятельность как деятельность управления учебным процессом
    -
    - 1.1. Преподаватель в системе управления учебным процессом
    - 1.2. Педагогическая и управленческая деятельность – основные характеристики
    - 1.3. Дидактика как организационноуправленческая педагогическая система
    - Вопросы
    - Задания
  - 2. Лекция – основная форма организации учебного процесса в системе профессионального образования
    -
    - 2.1. Педагогический алгоритм подготовки и проведения лекции. Особенности лекционных занятий
    - 2.2. Основные функции и виды лекционных

занятий
- 2.3. Подготовка к лекции: подбор лекционного материала, написание конспекта лекции, соотнесённость материала с фактором времени
- 2.4. Изложение материала на лекции. Взаимодействие с аудиторией в условиях лекционного занятия. Некоторые особенности деятельности преподавателя на лекционном занятии
- Вопросы
- Задания

○ 3. Технология подготовки и проведения семинарского занятия
-
- 3.1. Основные функции семинарских занятий, требования к ним
- 3.2. Виды семинарских занятий. Учебная дискуссия как одна из форм проведения семинара
- 3.3. Подготовка к проведению семинарского занятия
- 3.4. Некоторые особенности взаимодействия преподавателя с обучаемыми на семинарском занятии
- Вопросы:
- Задания

○ 4. Активные формы организации учебного процесса: дидактические игры, комбинированная форма занятий
-
- 4.1. Деловые игры и их виды
- 4.2. Комбинированные формы организации учебного процесса
- Вопросы
- Задания
- Заключение

○ Рекомендуемая литература
- Научная литература (включая периодику)
- Учебно-методическая литература

○ Библиография

○ Приложения
- Приложение 1
  - Технология подготовки к лекции
    - 1. Определение темы лекции

- 2. Подбор и структурирование материала лекции
- 3. Написание конспекта лекции
- 4. Составление расширенного плана

- Приложение 2
  - Технология подготовки к семинарскому занятию
    -
    - Подготовка учебно-методических материалов к семинарским занятиям
  - Приложение 3
    - Методические рекомендации по созданию компьютерных материалов для лекционных и семинарских занятий
      -
      - 1. Использование видеоматериалов на лекции и семинаре
      - 2. Назначение наглядных материалов будет определять их содержание и оформление
      - 3. Вышеперечисленные обстоятельства будут определять количество необходимых слайдов
      - 4. Техническое исполнение каждого слайда, а также всего визуального ряда должно отвечать основной цели занятия
      - 5. Создание сценария занятия с использованием компьютерных технологий
  - Приложение 4

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4

Наталия Владимировна Солнцева
Управление в педагогической деятельности

Введение

Педагогическая деятельность традиционно изучается в рамках педагогики, психологии. В то же время доля управленческой деятельности в работе преподавателя, учителя как непосредственного организатора учебного процесса довольно большая. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть деятельность преподавателя в части преподавания с позиций теории управления и провести аналогию с управленческой деятельностью.

Основной целью пособия является ознакомление с технологией педагогической деятельности в системе профессионального обучения – в высшей школе, а также на курсах повышения квалификации и переподготовки.

В основу пособия положены материалы по дидактике, представленные в учебных пособиях, учебниках, научных изданиях отечественных и зарубежных авторов, которые были изданы в различные годы, что затрудняет их поиск. В то же время информация об основных формах организации учебного процесса в вузе не утратила своей актуальности. В связи с тем, что специализированных пособий такого рода не так много, задача данного пособия компактно, в лаконичной форме дать общий обзор наиболее существенных аспектов форм организации учебного процесса, описывающих и характеризующих их, и показать возможность овладения ими с опорой на теорию управления. Такой подход придаёт некоторую технологичность освоению основных приёмов, необходимых в работе преподавателя вуза.

В подготовке данного пособия были использованы работы как по педагогике и психологии, посвящённые вопросам организации учебного процесса, так и работы по вопросам теории управления, менеджмента, психологии управления.

Предлагаемый подход позволяет дать представление прежде всего об организационных действиях преподавателя, которые структурируют, упорядочивают его деятельность и, как следствие, положительно влияют на организацию деятельности обучаемых, т. е. учебную деятельность. Кроме того, данный подход обеспечивает оперативное вхождение в педагогическую деятельность преподавателей высшей школы, которые не получают специальную психолого-педагогическую подготовку, а также представителей других профессий, которые по тем или иным причинам занимаются преподавательской работой. Благодаря данному подходу преподаватель получает возможность

составить чёткое представление о планировании своих действий, их последовательности, взаимосвязи, и возможности предвидеть, предусматривать последствия педагогического воздействия, обеспечивая тем самым более ответственное отношение к обучаемому.

Обучение, организованное с учётом управленческих подходов и технологий, имеет особое значение в системе профессионального обучения, т. е. обучения взрослого. В этой системе такие смыслообразующие элементы учебной деятельности, непосредственно связанные с деятельностью преподавателя, как целеположенность, мотивация, результат, имеют особое значение, так как осмысленность и включённость взрослого в учебную деятельность имеют иную степень выраженности и направленность по сравнению с ребёнком или подростком.

В то же время основное требование к преподавателю – знание своего предмета – академические способности и умения, их развитие и постоянное совершенствование, а также умение доступно и увлекательно излагать материал – речевые способности и умения и работа над ними, – сохраняет свою первоочередную позицию на всех ступенях системы образования.

Практика работы с преподавателями вузов, а также исследование ведущих мотивов профессиональной деятельности учителя и преподавателя, проводящееся на протяжении последних десяти лет, показывают целесообразность изучения организационной составляющей педагогической деятельности с позиций теории управления. Это позволяет – с одной стороны – рассмотреть основные организационно-методические действия преподавателя, т. е. дифференцировать их и изучить детально, а с другой – увидеть их взаимосвязь, интегрированность, целостность. Такая детализация даёт возможность выявить как в отдельных действиях, так и в их целостности ресурсы продуктивного педагогического влияния. Результаты работы по подготовке начинающих и консультирование работающих преподавателей высшей школы дают основания сделать вывод о том, что такой ракурс рассмотрения педагогической деятельности позволяет усовершенствовать порядок работы самого преподавателя, повысить его организационно-управленческую культуру. Это происходит благодаря более глубокому пониманию преподавателем своей роли лидера, руководителя, отвечающего за всё происходящее в аудитории, в системе организации самостоятельной работы учащегося и, наконец, за результаты своей работы, которые выражаются в уровне знаний, умений и навыков обучаемых с учётом их возможностей.

В целом пособие может представлять интерес не только для преподавателей, но и для тех, кому приходится проводить единичные занятия с персоналом или просто выступать перед аудиторией.

Пособие состоит из четырех глав, содержание которых раскрывается в нескольких параграфах. К каждой главе даны вопросы и задания, позволяющие проанализировать читателю свою преподавательскую работу, выявить наиболее удачные действия и наметить успешную стратегию своей педагогической деятельности.

В первой главе рассматривается местоположение преподавателя в системе организации учебного процесса и его управления. Здесь же проводится сравнение преподавательской деятельности с управленческой, даётся её определение на основании этого сравнения. На основании данного подхода представлено развитие индивидуального профессионального стиля преподавателя высшей школы – от педагогической технологии к авторской методике.

Во второй и третьей главах рассматриваются основные формы организации учебного процесса в вузе – лекция и семинар – их виды, формы, технологическая сторона их подготовки и проведения.

В четвёртой главе даётся общее описание игровых и комбинированных форм организации учебного процесса и особенности их проведения.

В четырёх приложениях приводится материал, дополняющий пособие практическими рекомендациями по подготовке к основным формам организации учебного процесса в вузе – лекции и семинару.

1. Педагогическая деятельность как деятельность управления учебным процессом

Цель данной главы: дать представление о педагогической деятельности с позиций теории управления и показать одну из наиболее важных функций преподавателя – руководство процессом обучения студентов, слушателей, от которого зависит качество подготовки будущих выпускников.

Задачи:

• обозначить позицию преподавателя в системе управления учебным процессом;

• сравнить педагогическую и управленческую деятельность;

• дать определение педагогической деятельности на основе данного подхода;

• раскрыть понятие «педагогический алгоритм»;

• рассмотреть этапы формирования педагогического мастерства.

1.1. Преподаватель в системе управления учебным процессом

И то, что духом времени зовут,
Есть дух профессоров и их понятий.

И. В. Гёте

Основными требованиями к профессиональной подготовке специалиста являются:

непрерывность – своевременное и быстрое восполнение знаний в соответствии с происходящими изменениями в различных сферах – экономике, политике, науке и др.;

тесное взаимодействие с преподавателем-наставником в ходе обучения на всех этапах.

Из этих требований следует, что роль преподавателя является определяющей в решении вопроса качества подготовки специалиста и дальнейшего поддержания его высокого уровня как профессионала на протяжении всего трудового периода.

Позиция преподавателя занимает своё место в системе организации учебного процесса и управления качеством подготовки обучаемых – студентов, слушателей. В соответствии с традиционными представлениями менеджмента данная система может быть представлена несколькими уровнями и составлять вертикальную систему управления. В высшем учебном заведении, как правило, это три основных уровня: административно-организационный, учебно-организационный, учебный. Уровни управления образовательным процессом в учебном заведении представлены следующими должностными лицами и структурами:

✓ *административно-организационный* — руководство учебного заведения, представленное руководителем (ректором, директором) и его заместителями, руководители кафедр и факультетов, начальники учебного и методического отделов;

✓ *учебно-организационный* — руководство факультетов и кафедр;

✓ *учебный* — преподаватели кафедр – преподаватели-наставники.

На каждом уровне осуществляются свои функции, обеспечивающие системность в организации и реализации

учебного процесса в вузе:

✓ *административно-организационный* — планирование, организация и общее руководство реализацией учебно-воспитательного процесса;

✓ *учебно-организационный* — обеспечение организации работы с обучаемыми; реализация и контроль содержательной стороны обучения – отбор содержания и методик преподавания, создание носителей учебного содержания и пособий по его изучению – учебно-методической документации;

✓ *учебный* — непосредственное руководство преподавателями учебной деятельностью обучаемых в ходе педагогического взаимодействия во время аудиторных и внеаудиторных занятий.

В обобщенном виде в рамках образовательного процесса содержательный аспект взаимодействия уровней заключается в следующем:

• *От руководителя учебного заведения – через все уровни – к профессорско-преподавательскому составу (ППС) передаётся (транслируется)* ***философия учебного заведения,*** *включающая в себя следующие наиболее существенные составляющие:*

✓ миссия учебного заведения (не зависит от личности руководителя и его заместителей);

✓ ценностные установки (как общечеловеческие, так и отражающие личностные особенности основного руководящего состава);

✓ общие стратегические задачи (независимые от руководящего состава и зависимые от конкретных руководителей);

✓ общая технология организации образовательного процесса (обобщённое представление ответственных за данное направление руководителей).

• *От ППС – через все уровни – к руководителю поступает информация,* о реальном воплощении глобальных задач, поставленных руководством, выраженная через фактор сформированности основ профессиональной компетентности выпускника.

Под компетентностью выпускника в этом случае понимается базовый уровень квалификации, культуры – общей и профессиональной, морально-нравственного состояния выпускника, обеспечивающий качественную мотивацию, адаптацию и включенность в решение профессиональных задач. В конкретном выражении – это формализованный в оценках уровень знаний, основы профессионального мировоззрения обучаемых и элементарное владение профессиональными

навыками, которые демонстрируются ими на зачётах и экзаменах, а также в ходе различного рода практических занятий – от семинара до производственной практики.

Организация учебного процесса и управление им осуществляется на основе принципов, в полной мере соответствующих общедидактическим:

• **Целостность** – тесная взаимосвязь учебного и воспитательного процессов;

• **системность** – наличие сформированных связей на всех уровнях и между ними;

• **систематичность** – регулярность взаимодействия всех уровней и участников образовательного процесса в вопросах планирования, реализации, координации и контроля образовательного процесса в учебном заведении;

• **единство требований** – единая регламентация организации и реализации учебного процесса на всех уровнях относительно всех участников;

межпредметные связи – один из основополагающих дидактических принципов в профессиональном образовании, обеспечивающий целостное восприятие будущей профессиональной деятельности на этапе обучения;

тесное взаимодействие с заказчиком своевременное и регулярное взаимодействие уполномоченных сотрудников вуза с работодателем по вопросам уровня требований к выпускнику и качеству его подготовки.

Наряду с вертикальной структурой управления учебным процессом, существует горизонтальная – на каждом входящем в вертикальную структуру уровне создаётся своя система взаимодействия соответствующих сотрудников и подразделений:

✓ *административно-организационный* — взаимодействие руководителя и его заместителей по соответствующим вопросам, что определяет состав соответствующих участников рабочих совещаний, рабочих групп и т. д.;

✓ *учебно-организационный:*

– взаимодействие деканов, представляющих все факультеты вуза, по общим для всех вопросам, например, успеваемость студентов, вопросы воспитательной сферы, социально-бытовые проблемы и т. п.;

– взаимодействие деканов и заведующих кафедрами – в рамках одного факультета – по вопросам учебной, методической, научно-методической, организационной работы, обеспечение межкафедральных связей;

✓ *учебный* — взаимодействие преподавателей как в рамках одной кафедры, так и разных кафедр по вопросам учебной,

учебно-методической, научно-методической работы, что обеспечивает общедидактический принцип межпредметных связей в учебной и научной сферах.

Такой порядок рассмотрения местоположения преподавателя в системе организации и реализации учебного процесса в вузе даёт возможность получить достаточно полное представление о взаимосвязи его деятельности с различными структурами, сотрудниками и коллегами и показывает соотнесённость его действий с действиями всего коллектива по подготовке выпускника. Поскольку преподаватель непосредственно взаимодействует с обучаемыми, то именно его действия оказывают решающее значение на формирование будущего специалиста как в части его профессиональной подготовки, так и в части формирования его профессионального мышления и мировоззрения.

1.2. Педагогическая и управленческая деятельность – основные характеристики

Те, у кого мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя.

И. В. Гёте

Педагогическая деятельность по своей сущности интегративна, так как включает в себя преподавательскую – учебную и учебно-методическую, воспитательную, научно-методическую, управленческую деятельность. Наряду с этими составляющими существенным аспектом педагогической деятельности является педагогическое общение, которое в ряде случаев изучается самостоятельно.

Деятельность может быть рассмотрена через функции или действия, которые её составляют, от успешного выполнения которых зависит качество конечного результата. В рамках психолого-педагогических исследований выделяются две основные группы педагогических функций – целеполагающие и организационно-структурные, которые соотносятся со всеми вышеназванными направлениями педагогической деятельности. Эти группы функций также рассматриваются и при изучении управленческой деятельности.

Традиционно управление рассматривается в трёх взаимосвязанных планах: 1) как система; 2) как процесс; 3) как деятельность.

При всех недостатках отдельных определений понятия «управление» следует выделить наиболее ёмкие и яркие, которые сформулировали, раскрывая сущность этого явления, классики науки управления:

Ф.У. Тейлор – **управлять** – это знать точно, что предстоит сделать и как сделать это самым лучшим и дешевым способом.

А. Файоль – **управлять** – значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать.

П. Друкер – **управление** – это особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную, целенаправленную производительно работающую группу.

Обобщённое представление о содержании понятия «управления» во всех его аспектах даёт табл. 1.

Таблица 1

Управление: обобщённое представление

Управление	
как система	*как процесс*
— воздействие субъекта на объект управления — механизм достижения цели — руководство людьми	— выполнение специфических видов деятельности — принятие и реализация управленческих решений — переработка и выработка информации в процессе коммуникации
как деятельность	
— принятие решений в условиях неполной информированности и постоянно меняющихся обстоятельствах, при полной ответственности	

Как видно из таблицы, все определения, комментирующие понятие «управление», соотносятся с **системой управления** в учебном заведении в целом, включая систему управления учебным процессом, с **процессом управления** как в широком плане, так и в отношении учебного процесса, с **управленческой деятельностью** соответствующих сотрудников и преподавателей. Другими словами, представления об управлении в той или иной степени соответствуют общим представлениям об учебном процессе, педагогической деятельности, преподавании по фактору оказания влияния на другого человека с целью достижения конкретных целей наиболее оптимальными путями. Это также отмечалось отечественными авторами-исследователями: «Научно обоснованное обучение должно удовлетворять требованиям общей теории управления, так как обучение – частный случай управления» (Н.Ф. Талызина)[1].

Определение собственно педагогической деятельности затруднено тем, что она реализуется в тесной взаимосвязи с учебной деятельностью, деятельностью другого человека – ученика, студента, слушателя, а порой и в зависимости от неё. В ряде случаев оно бывает представлено через понятия *обучение, преподавание.* Несмотря на то что эти определения явно существенно различаются, они, в своей сути, захватывают, включают в себя педагогическую деятельность, или отражают её часть. Приведём несколько определений:

Обучение – это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-историческо-го опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности (18).

Обучение – упорядоченное взаимодействие педагога с обучающимися, направленное на достижение поставленной цели

(31).

Обучение … процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определённые знания и умения на основе его собственной активности (19).

Преподавание – деятельность по организации и контролю за ходом и итогами организованного учения, в результате которой обучаемые усваивают содержание образования и развивают свои умственные и творческие способности (13).

Преподавание – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний (31).

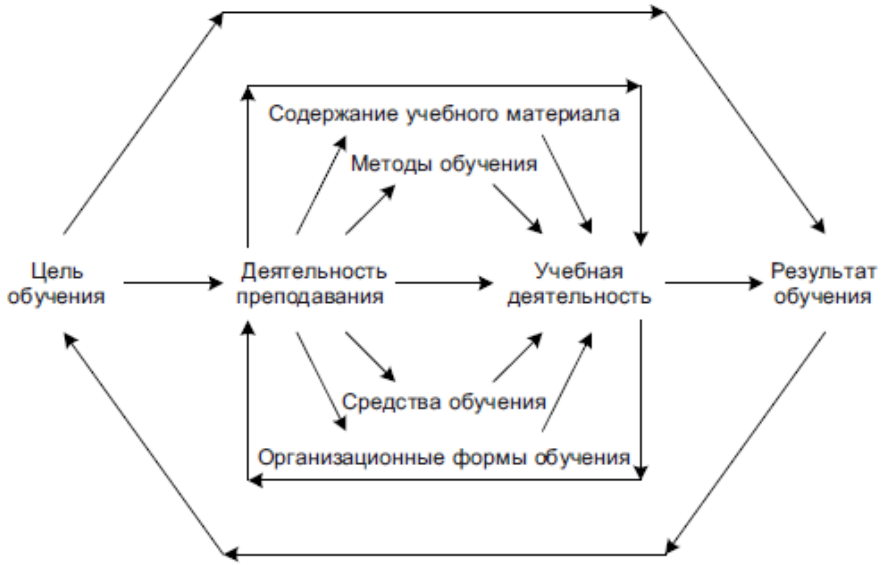
Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования (12).

Приведённые определения дают основание охарактеризовать основные профессиональные действия преподавателя в обобщённом виде следующим образом: преподаватель в процессе общения с обучаемым должен создать условия для активизации его учебной деятельности с целью совместного достижения учеб-но-воспитательных целей. Данное представление позволяет сформулировать следующее определение: *педагогическая деятельность* — это управление активными познавательными действиями обучаемого, направленными на достижение результатов, которые объединены и представлены в конкретных учеб-но-воспитательных целях, определяемых преподавателем, как для каждого отдельного занятия, так и для учебного курса в целом.

Такое управление реализуется преподавателем через содержание учебного материала, методы, средства и формы организации учебного процесса. При этом промежуточные результаты обучения учитываются при постановке целей текущих занятий, самостоятельной работы обучаемых, их индивидуальных возможностей. Все взаимосвязи в такой системе управления иллюстрирует схема 1.

Схема 1

Система связей в управлении учебным процессом



Непосредственное педагогическое управление осуществляется в условиях различных форм организации учебного процесса – это занятия различной формы. Любое занятие представляет собой явление, имеющее сложную внутреннюю структуру. В эту структуру входят: *участники* — преподаватель и обучаемые; *материал* занятия и его *оснащение* — наглядные пособия, ТСО и др.; *учебное помещение* и его *оборудование.* В условиях занятия каждый из *участников* осуществляет свою собственную деятельность: преподаватель – профессиональную педагогическую, обучаемый – учебную, и при этом они находятся во взаимодействии. Взаимодействие – общение между теми, кто обладает знанием и опытом – преподавателем, и теми, кто их приобретает и усваивает – обучаемыми, и составляет суть обучения и является проявлением педагогического управления. Это взаимодействие организовано определённым образом – лекция, семинар, практическое занятие и др., и осуществляется в определённых условиях – аудитория, зал, лаборатория и т. д.

Очевидно, что преподаватель номинально находится в роли лидера по отношению к обучаемому, которого должен вести за собой к достижению поставленной цели. Эта цель в полной мере известна и понятна преподавателю, до некоторой степени известна, но не в полной мере понятна обучаемому, что снижает его готовность включаться в учебный процесс и тормозит его активность. Такое состояние обучаемого создаёт условия некоторой непредсказуемости для преподавателя **(«условия неполной информированности»** *согласно определению управленческого деятельности – см. табл. 1)* и требует от него

умения действовать в условиях относительной неопределённости **(«постоянно меняющиеся обстоятельства»** *там же)*. При этом ответственность за происходящее в аудитории, за то, как организована самостоятельная работа обучаемых во внеаудиторное время, за уровень их подготовленности лежит в первую очередь на преподавателе, что в то же время не снимает определённой доли ответственности с обучаемого. Полнота понимания целей обучения и степень ответственности во многом зависят от возраста и социальной зрелости обучаемого – чем он старше и чем насыщенней его жизненный опыт, тем выше его активность и степень готовности взять ответственность на себя.

Такая позиция не всегда совпадает с внутренними представлениями преподавателя об учебной ситуации, складывающейся как непосредственно в аудитории, так и во внеаудиторное время. В то же время именно такой подход позволяет раскрыть довольно мощный организационно-управленческий ресурс продуктивного педагогически грамотного влияния на обучаемых. В этой связи следует различать понятия «руководить» и «управлять». «Руководитель – администрирует, лидер – управляет» (М.Е. Литвак)[2]. «Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой. Отличительные черты управления процессом заключаются в следующем:

• Сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции.

• Наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (студент).

• Динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое.

• Надёжность, т. е. способность системы управления выполнять заданные функции при определённых условиях протекания процесса.

• Устойчивость – способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения (Л.Д. Столяренко [19, с. 80])».

Таким образом, педагогическая деятельность в своей сути аналогична управленческой деятельности. Управленческая деятельность рассматривается чаще всего через её основные функции, их взаимосвязь и выполнение. Выделение основной структуры действий, составляющих педагогическую деятельность,

даёт возможность рассмотреть их – по аналогии с управленческой деятельностью – через изучение управленческого алгоритма и составляющих его элементов. В педагогике основные действия преподавателя, их структура и взаимосвязь рассматриваются в дидактике.

1.3. Дидактика как организационноуправленческая педагогическая система

Легко следовать правильно за тем, кто правильно идёт впереди.

Я. Комепский

Дидактика – одна из отраслей педагогической науки, исследующая проблемы образования и обучения.

Объектом дидактики как науки является **обучение во всём его объёме и во всех аспектах,** а **предметом** выступает система следующих отношений: «преподаватель – студент», «студент – учебный материал», «студент – другие студенты». **Задача дидактики** состоит в том, чтобы описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения. Таким образом, дидактика обеспечивает практическую деятельность преподавателя, т. е. его действия по организации и обеспечению процесса обучения при помощи определённых технологий. Наука управления также изучает вопросы организации, обеспечения работы коллектива и технологии деятельности руководителя, что позволяет проводить аналогии и выявлять наиболее существенные для обеих областей элементы и при определённых допусках переносить их с целью совершенствования той и другой.

В рамках дидактики структура практической преподавательской деятельности рассматривается в следующих терминах: технология, педагогическая технология, методика, частная методика, авторская методика. «Технология» – самый обобщённый, универсальный термин, первоначально использовался только в технической сфере, в настоящее время – в различных областях и в общем виде означает: набор способов и методов, строго последовательное выполнение которых, приводит к ожидаемому, запланированному результату. В системе предлагаемого подхода понятие «технология» является основным, исходным. «Педагогическая технология» в целом сохраняет суть основного понятия, но применительно к условиям педагогической сферы.

Существуют общие способы и методы организации учебно-воспитательного процесса, их определённая взаимосвязь, другими

словами, это действия преподавателя, которые используются большинством и могут быть переданы другим, например в процессе обучения начинающим преподавателям. Понятие «методика» является собственно педагогическим термином, соотносится с организацией занятия любой формы или воспитательного мероприятия, и так же как понятие «технология» включает в себя способы и методы, но не оговаривает жёстко условия их использования.

«Частная методика» сужает понятие «методика» через содержание учебного предмета, которое требует специальных, особых методов и способов его представления, например «Экономическая теория», «Теория государства и права», «Иностранный язык», «Информатика» и т. д., в соответствии с содержанием этих учебных дисциплин занятия будут оснащены разными методическими приёмами и способами представления учебного материала.

«Авторская методика» – ещё более узкое понятие, сопряжённое с индивидуальными представлениями, подходами данного преподавателя в рамках одного и того же предмета – это методика преподавания конкретного по содержанию предмета в авторском представлении. Подбор методов, средств и способов передачи материала во многом зависит от профессионального опыта преподавателя, его мировоззрения, сферы интересов, и, наконец, организационно-управленческой культуры, составляющей основу создаваемой в аудитории рабочей – учебно-воспитательной – атмосферы.

Схема 2

Этапы профессионального совершенствования преподавателя

Таким образом, в пределах понятия «технология» сохраняется некоторая обобщённая универсальность представлений о действиях преподавателя, и возможности её тиражирования, т. е. передачи начинающим преподавателям основных способов и методов осуществления педагогической деятельности, в то время

как авторская методика в ряде случаев затруднительна для повторения, передачи другому. С точки зрения содержательной взаимосвязи использования вышеназванных терминов просматривается развитие преподавателя вуза (схема 2), который в ходе своего профессионального становления проходит этапы формирования индивидуального стиля деятельности и педагогического мастерства – от универсальных приёмов и методов организации своей деятельности к их авторской интерпретации и использованию. Этот путь развития преподавателя содержит значительные возможности и ресурсы для его самоактуализации и самореализации в педагогической профессии и отражает становление профессионала как в плане профессиональной компетентности, так и в плане профессионального психологического развития.

В целом структура педагогической деятельности на всех этапах, начиная с технологического и завершая авторской методикой, будет единой и неизменной. Современные теоретические представления о структуре педагогической деятельности содержат три основных компонента (по Л.М. Митиной)[3]:

1) педагогические цели и задачи;

2) педагогические средства и способы решения поставленных задач;

3) анализ и оценка педагогических действий преподавателя.

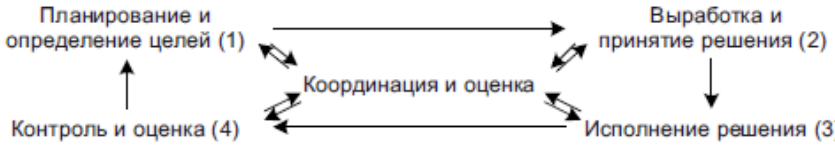
Эти компоненты соответствуют основным функциям управления: планирование; определение целей и постановка задач; организация ряда действий по их решению и контроль, направленные на достижение целей, анализ полученных результатов, на основании которого определяется следующая цель. Последовательность этих действий составляет управленческий алгоритм. Новая цель – начало нового управленческого цикла.

Последовательность этих действий составляет управленческий цикл, основной чертой которого является его непрерывность и возобновляемость (цикличность).

Схема 3

Схема управленческого цикла

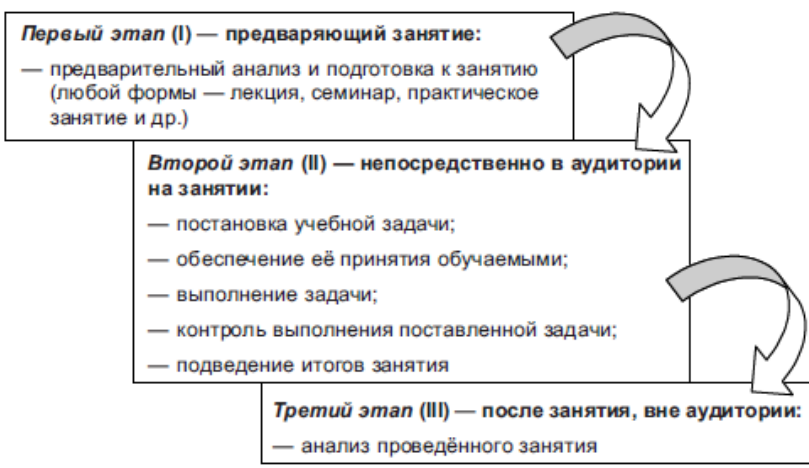
Схема управленческого цикла


Планирование и определение целей (1)
Выработка и принятие решения (2)
Координация и оценка
Контроль и оценка (4)
Исполнение решения (3)

Основная задача преподавателя заключается в передаче знаний и обеспечении их усвоения с опорой на общедидактические принципы: научность, сознательность, системность, наглядность, доступность, постепенность, систематичность и последовательность, прочность, посильность, профессиональная направленность обучения. Эта задача реализуется в следующих действиях, раскрывающих организацию, ход подготовки к единичному занятию, его проведение и анализ результатов, весь комплекс которых аналогичен основным функциям управления как по структуре, так и по содержанию:

Схема 4

Технология деятельности преподавателя при подготовке и проведении занятия (любой формы): структурно-логическая схема – педагогический алгоритм


Первый этап (I) — предваряющий занятие:
— предварительный анализ и подготовка к занятию (любой формы — лекция, семинар, практическое занятие и др.)
Второй этап (II) — непосредственно в аудитории на занятии:
— постановка учебной задачи;
— обеспечение её принятия обучаемыми;
— выполнение задачи;
— контроль выполнения поставленной задачи;
— подведение итогов занятия
Третий этап (III) — после занятия, вне аудитории:
— анализ проведённого занятия

Приведённая структурно-логическая схема даёт в обобщённом виде представление о системе организационно-управленческой деятельности преподавателя как в рамках одного занятия – любой формы, так и всего учебного курса. Представленная в схеме 4 последовательность действий, операций, выполняемых педагогом с целью достижения поставленных целей, включающая в себя конструирование и реализацию педагогической деятельности, составляет педагогический алгоритм. Данный алгоритм составляет основу

технологии педагогической деятельности.

Такой технологический подход к основной части работы преподавателя позволяет получить целостное представление о ней и определить ресурсы управления учебным процессом на каждом этапе – подготовки к занятию, его проведения и итогового анализа.

При сопоставлении двух приведённых выше схем хорошо просматривается взаимосвязь педагогического и управленческого алгоритмов (схема 5).

Схема 5

Педагогический и управленческий алгоритмы

Педагогический алгоритм
Управленческий алгоритм
Первый этап (I) — предваряющий занятие:
— предварительный анализ и подготовка к занятию (любой формы — лекция, семинар, практическое занятие и др.)
(1) Планирование и определение целей
(2) Выработка и принятие решения
Второй этап (II) — непосредственно в аудитории на занятии:
— постановка учебной задачи;
— обеспечение её принятия обучаемыми;
— выполнение задачи;
— контроль выполнения поставленной задачи;
— подведение итогов занятия
Координация и оценка
(3) Исполнение решения
Третий этап (III) — после занятия, вне аудитории:
— анализ проведённого занятия
(4) Контроль и оценка

Приведённая схема иллюстрирует последовательность действий преподавателя и руководителя. Одним из системообразующих действий в их работе является принятие решений. Как руководитель, так и преподаватель, координируя и оценивая каждое своё действие, постоянно принимает решения относительно своих последующих действий. Следует отметить, что принимаемые преподавателем решения всегда сопряжены с обучаемым. Это накладывает особую ответственность на преподавателя за его действия.

Педагогический алгоритм реализуется в разнообразных

формах организации учебного процесса. Основными традиционными формами организации учебного процесса в вузе являются лекция и семинар. В настоящее время всё больше используются комбинированные формы занятий, учебные (дидактические) игры – эти формы позволяют объединить теоретическое обучение с практико-ориентированными элементами учебных действий обучаемых и тем самым создать условия для непосредственной апробации полученных знаний и формирования первичных практических навыков. Это имеет существенное значение в системе профессионального обучения и особенно значимо при обучении взрослых, например в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Вопросы

1. Проанализируйте ваш порядок работы на всех этапах педагогического алгоритма: на этапе подготовки к занятию, на этапе проведения занятия, на заключительном этапе: все ли указанные в схеме 4 пункты вы учитываете?

2. Всегда ли вы сообщаете студентам, слушателям тему занятия, его план?

3. Каким образом вы обеспечиваете передачу целостности материала, излагаемого на нескольких занятиях?

4. Проанализируйте стиль вашего взаимодействия с обучаемыми: устойчив ли он или зависит от каких-либо обстоятельств, например от количества присутствующих в аудитории, от возраста обучаемых, от формы занятия, от его темы и др.?

5. Как, каким образом вы подводите итоги проведённого занятия?

6. Каким образом вы определяете результативность проведённого занятия?

7. Учитываете ли вы при планировании последующих занятий результаты предыдущих?

Задания

С целью формирования и укрепления успешного индивидуального стиля педагогической деятельности проделайте следующую работу:

• вспомните наиболее удачно проведённые вами занятия;

• проанализируйте, что в этих занятиях у вас получилось лучше всего, например, привести интересные примеры, благодаря которым сложная теория стала понятной; удачно организовать начало занятия и создать хорошую рабочую атмосферу; к месту и корректно пошутить, настроив тем самым аудиторию на продуктивную работу; умело оценить работу обучаемых, завоевав их доверие и укрепив свой авторитет; и т. д.;

• к какому своему профессиональному опыту вы чаще всего обращаетесь: успешному или неуспешному?

• какие факторы влияют на вашу работу положительно, какие – отрицательно?

• бываете ли вы удовлетворены своей преподавательской работой, когда это происходит и от чего это зависит?

При подготовке к предстоящим занятиям постарайтесь учесть свой удачный опыт и применить его. По результатам проведённых занятий проведите анализ удавшихся приёмов передачи материала, построения взаимодействия с аудиторией, своей манеры ведения занятия. Сосредоточенность на успешных действиях даст возможность совершенствовать вашу профессиональную преподавательскую деятельность.

2. Лекция – основная форма организации учебного процесса в системе профессионального образования

Цель данной главы – дать представление о технологии подготовки и проведения лекции.

Задачи: раскрыть особенности лекционных занятий, их функции; дать краткие характеристики различных видов лекций и методические рекомендации по подготовке к ним.

2.1. Педагогический алгоритм подготовки и проведения лекции. Особенности лекционных занятий

Лекция является основной формой организации учебного процесса в системе профессионального образования. Структурно-логическая схема действий преподавателя по подготовке и проведению лекции, или педагогический алгоритм, может быть представлен в соответствии с приведённой выше схемой (см. схему 4) в более полном виде и в соответствии с условиями лекционного занятия следующим образом (схема 6):

Схема 6

Структурно-логическая схема действий преподавателя – педагогический алгоритм подготовки и проведения лекции

Первый этап (I) — подготовка к лекции	
Предварительный анализ (1, 2) и подготовка к лекции (3)	
1. *Определение* местоположения данной лекции в учебном курсе, её соотнесённость с предыдущими занятиями — лекциями, семинарами и др.; связь материала данной лекции с последующими занятиями	2. *Представление об учебной группе* — её состав, готовность к восприятию планируемого материала, уровень её активности, темп восприятия, некоторые индивидуальные особенности слушателей и т.д.

3. *Подготовка материала лекции*:

— написание конспекта лекции: постановка цели лекции, определение её задач, подбор материала и его компоновка, формулировка планируемых, ожидаемых результатов лекции;

— составление развёрнутого плана конспекта лекции, который будет использоваться в ходе работы на лекции;

— подбор наглядных материалов, пособий, ТСО и др.

Второй этап (II) — проведение лекции (80 мин.)

1. Постановка учебной задачи:

— сообщить тему лекции;

— дать план её изучения, при необходимости сделать запись на доске, в случае использования технических средств обучения — дать соответствующую проекцию на экран;

— дать краткий комментарий к плану лекции, т.е. предельно кратко изложить её суть; (5—7 мин., не более 10 мин.)

2. Обеспечение принятия учебной задачи обучаемыми:

- обосновать значимость темы лекции для дальнейшего изучения учебного курса;
- связать материал данной лекции с содержанием предыдущих и последующих занятий;
- указать связь лекционного материала или его фрагментов с другими учебными дисциплинами;
- обратить внимание на важность материала для будущей профессиональной деятельности (2—3 мин., не более 5 мин.)

3. Выполнение задачи:

непосредственное изложение материала (не менее 60 мин.)

3(а). Контроль выполнения поставленной задачи:

по ходу изложения материала — наблюдение за аудиторией, постановка вопросов, контроль темпа записи конспекта лекции студентами (понимают — не понимают; успевают — не успевают и т.д.)

4. Подведение итогов занятия:

краткий обзор лекционного материала, предварительный анализ результатов лекции, некоторые оценочные суждения о ходе занятия, первичная постановка задачи на следующее занятие, указывающая на связь с последующим материалом (2—3 мин., не более 5 мин.)

Третий этап (III) — анализ по результатам проведённой лекции
Анализ проведённого занятия по следующим аспектам
Работа самого преподавателя: — весь ли материал был изложен? — был ли материал полностью понят студентами? — все ли поставленные задачи выполнены? — достигнута ли цель лекции? *Работа слушателей:* активность; включённость в работу; понимание материала; темп записи конспекта; *Контакт с аудиторией:* — состоялось ли взаимодействие с аудиторией или наблюдалась отстранённость студентов? — удалось ли их заинтересовать? — возникли ли вопросы, запрос разъяснения каких-либо фрагментов материала? И др.

Особенности лекционных занятий. Лекция представляет собой форму учёбы, которая позволяет решить учебные задачи посредством теоретических рассуждений преподавателя. Преимущество лекции состоит в том, что информацию преподаватель сообщает сразу всем обучающимся. На лекции можно системно дать теорию вопроса, продемонстрировать свое личностное отношение к материалу, свой способ профессионально-теоретического мышления, сформировать первичный интерес обучаемых к изучаемой теме.

В современных условиях педагогической деятельности лекция – это один из сложнейших видов интеллектуального труда, предполагающий глубоко научное и творческое мышление, эрудицию, культуру, умение преподавателя управлять собой и аудиторией. Всё это будет определять успешность и эффективность взаимодействия с обучаемыми и, как следствие, результативность обучения.

В ходе проведения лекционного занятия преподаватель включается в многообразные связи с отдельными студентами, с аудиторией в целом, с читаемым материалом. Кроме этого преподаватель является условным представителем того учебного предмета, содержание которого осваивается обучаемыми. В этой связи он выступает для обучаемых во всё новых свойствах и качествах: как лектор, когда объясняет новый материал, как интересный собеседник, когда организует коммуникативную ситуацию, ситуацию общения, как исследователь когда вместе с обучаемыми в ходе лекции ищет решение проблемных вопросов,

ситуаций, как исполнитель, когда, при необходимости что-либо декламирует, а, возможно, и поёт. Проявляя себя таким образом, преподаватель раскрывает своё разносторонне содержание: предметное, личностное, интеллектуальное, деятельностное, поведенческое. Это влияет на эмоциональное состояние, полностью захватывает, создаёт напряжение и требует высокого уровня отдачи от самого преподавателя. Осознание преподавателем своего эмоционального состояния, отношения к происходящему в аудитории является очень важным фактором в обеспечении продуктивной работы на лекции. В связи с этим имеют значение такие внешние проявления преподавателя, как речь, манера вести себя, внешний вид. Например, от умения говорить, тональности и содержательности речи зависят степень усвоения слушателями материала, их настроенность и интерес к получаемой информации, организованность и дисциплина в аудитории. Умение преподавателя налаживать взаимопонимание и поддерживать контакт с аудиторией создаёт необходимую рабочую обстановку на лекции. Это достигается путём обеспечения синхронности своих действий и интеллектуальной работы студентов, своей перестройки в ходе лекции с целью усиления их положительных эмоций.

Специфика взаимодействия преподавателя с обучаемыми на лекции определяется прежде всего тем, что преподаватель говорит один на протяжении довольно длительного времени (от 80–90 мин., что составляет одну пару, до 4–6 пар). При этом на протяжении этого времени он должен держать внимание аудитории, поддерживать интерес к излагаемому материалу, обеспечивая его максимально полное восприятие и последующее запоминание. Для того чтобы это осуществлять как можно успешнее, необходимо разобраться в функциональных характеристиках, прежде всего традиционной информационной лекции.

2.2. Основные функции и виды лекционных занятий

Основные функции лекционных занятий [2]. Чтобы помочь обучаемому сориентироваться в обсуждаемых проблемах, вооружить его необходимыми знаниями фундаментальных, прикладных наук, из профессиональной области, лекционные занятия должны отличаться содержательностью, научностью, логичностью и доказательностью, информативностью (новизной информации), выразительностью речи, доступностью. Другими словами, лекция должна не только выполнять функцию сообщения знаний, но и учить думать, добывать эти знания, применять их на практике.

Основной функцией лекции является – информационная. Излагаемый преподавателем материал информирует обучаемых о достижениях в той или иной области (научной, профессиональной и др.), об основных положениях учебной дисциплины, раскрывает особенности каждой конкретной темы или знакомит с отдельной проблемой, решённой или решаемой в данной изучаемой сфере. Информационная функция особенно актуальна при чтении спецкурсов, по которым ещё не изданы учебники.

Вторая функция – систематизирующая. Новые знания сообщаются на лекции в систематизированном виде. Последовательное и структурированное изложение преподавателем учебного материала по дисциплине представляет особую ценность для студентов, так как даёт возможность ориентироваться в соответствующей профессиональной или научной области, в источниках информации, из которых можно получить дополнительные сведения об этой области, о тех взглядах, теориях, идеях, которые в них существуют.

Третья функция – ориентирующая, объясняющая. Это прежде всего относится к основным понятиям, используемым в соответствующей научной или профессиональной области. Такие понятия, как правило, составляют смысловой стержень преподаваемой темы, излагаемого материала. Разъясняя, объясняя и комментируя ключевые понятия, положения данного материала, необходимо стремиться к их адекватному пониманию студентами. Дело в том, что используемые понятия представляют собой обобщённые, специальные обозначения, названия тех или иных явлений данной науки или профессиональной сферы. При этом слова, обозначающие эти явления, могут использоваться в

обыденной повседневной жизни с иным значением, содержанием. Особенно это важно в сфере обучения взрослых, которые уже имеют определённый уровень образования в различных областях и вследствие этого оперируют рядом понятий, вкладывая в них смысл из хорошо известной им научной или профессиональной области, а это, в свою очередь, может затруднять понимание содержания нового материала.

Четвёртая функция – убеждающая. Она осуществляется через доказательность утверждений лектора. Как показывают исследования, доказательность стоит на первом месте среди других признаков хорошей лекции. Доказательность часто становится гораздо более существенным признаком хорошей лекции, чем такие немаловажные характеристики, как логичность, информативность, связь теории с жизнью и др. При наличии доказательности все другие функции обслуживают её, дают ей материал и аргументы. В случае отсутствия доказательности – у слушателей создаётся впечатление необоснованности излагаемого материала, остаются вопросы: зачем, для чего, с какой целью он излагался? Доказательность речи лектора может быть обеспечена как реальными фактами, так и силой логики. Существенное значение имеет в этой связи чёткая формулировка мыслей лектора, последовательность их изложения.

Пятая функция – стимулирующая, или увлекающая. Помимо сообщения важной и нужной информации, материал лекции должен увлекать, заинтересовывать слушателей, тем самым поддерживая стремление продолжить его изучение. Бытует мнение, что теоретическая, научная лекция необязательно должна быть интересной и увлекательной, главное её достоинство – объективное содержание, донесённое до слушателей пусть даже скучным языком. Более того, считается, что есть такие темы и проблемы, которые невозможно изложить интересно. Это недоразумение, проистекающее из неверного толкования функции учебной лекции только как процесса передачи знаний от преподавателя студентам, а также манере преподавателя строить взаимоотношения с аудиторией в момент прочтения лекции.

Особо выделяются **функции систематизации** и **структурирования** всего массива знаний по данной дисциплине. В некоторых случаях эти функции становятся целевыми установками отдельных лекционных занятий, это так называемые обобщающие лекции. Такие лекции проводятся в тех случаях, когда необходимо упорядочить довольно объёмный фрагмент материала, который является основополагающим для

дальнейшего изучения данного учебного курса, и в случае завершения изучения учебной дисциплины.

Основными характеристиками хорошо подготовленной лекции, по мнению большинства авторов, занимающихся вопросами дидактики, являются:

- четкость структуры излагаемого материала и его расчленения;
- вскрытие причинно-следственных связей, присущих рассматриваемым явлениям, фактам, процессам;
- подбор наглядных средств с учетом особенностей аудитории;
- выделение и завершенность характеристик главного в изложении;
- полнота разъяснений без перегрузки информацией;
- обоснование путей и средств теоретического и практического использования получаемой информации.

Чтобы быть интересной, лекция должна отвечать нескольким психологическим условиям.

Первое условие — осознание обучаемым личностного смысла в приобретении знаний в данной области. Этот момент наступает тогда, когда обучаемый понимает полезность преподносимых лектором знаний лично для себя. Если человек считает, что нечто ему нужно и полезно, то это будет для него интересно, так как интерес – это определённое проявление потребности.

Второе условие — осознание слушателями новизны излагаемого материала, однако такой новизны, которая сразу связывается в их сознании с имеющимися знаниями, существенно дополняя их и проясняя. Как правило, так бывает, когда вновь приобретаемые знания служат объяснением ранее известного факта, явления.

Третье условие — побуждение и стимулирование работы мышления слушателей – это могут быть проблемные вопросы, задания и др., которые требуют размышления, а не прямого конкретного ответа. При этом размышление может привести к какому-то варианту ответа, а может и ничего не дать. И в том и в другом случае слушателю необходимо получить ответ у преподавателя, поэтому он настраивается на внимательное слушание лекции и с неподдельным интересом ждёт ответа, чтобы или сравнить с ним свой вариант, или обогатиться новым знанием.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

- при отсутствии учебников по новым складывающимся

курсам лекция – основной источник информации;

• новый учебный материал по конкретной теме не нашёл ещё отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;

• отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;

• по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции – лекция необходима для их объективного освещения;

• лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создаёт гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует её недооценивать.

Таким образом, лекция выполняет информационно-ориентиру-ющую, идейно-воспитательную, методологическую и побуждающую функции. При этом любая функция, взятая в отдельности, не решает задачу обучения до конца, но все они нацеливают студента на последующую самостоятельную работу с различными источниками информации – литературой, Интернетом и др. Лекция служит активизирующей основой последующей мыслительной деятельности обучаемого, т. е. она является источником его познавательной активности.

Основные виды лекционных занятий [6]:

✓ информационная;

✓ проблемная;

✓ лекция-визуализация;

✓ лекция вдвоём;

✓ лекция с заранее запланированными ошибками (лекция-провокация);

✓ лекция – пресс-конференция.

Информационная лекция представляет собой способ передачи готовых знаний студентам через монологическую форму общения; содержание информационной лекции вносится преподавателем как с самого начала известный, подлежащий лишь запоминанию материал.

Информационная лекция имеет *несколько разновидностей.*

Вводная лекция. Она знакомит обучаемых с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее даётся краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных учёных, выдающиеся деятели и

др.). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и её вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Далее целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Подобное введение помогает обучаемым получить общее и в то же время целостное представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом и формой итогового контроля.

Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал. Это основная суть учебного курса в кратком, систематизированном изложении.

Обзорная лекция. Это не краткий конспект, а систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, на основе чёткой структуры, лучше запоминается, создаёт условия для большего числа ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы, которые будут выноситься на итоговый контроль – зачёт или экзамен.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект. Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену. Задача лектора – дать возможность осмысленного конспектирования: слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Для этого преподаватель должен помогать обучаемым и следить, все ли понимают, успевают. Это видно по реакции аудитории. Каковы средства, помогающие конспектированию? Это акцентированное изложение материала лекции, т. е. выделение темпом, голосом, интонацией, повторением наиболее важной существенной информации, использование пауз, записи на доске, демонстрации иллюстративного материала, строгое соблюдение регламента занятий.

Искусство лектора помогает хорошей организации работы обучаемых на лекции. Содержание, чёткость структуры лекции, применение приёмов поддержания внимания – всё это активизирует мышление и работоспособность, способствует

установлению педагогического контакта, вызывает у студентов эмоциональный отклик, воспитывает навыки трудолюбия, формирует интерес к предмету.

Проблемная лекция. С помощью лекций этой формы обеспечивается достижение трех основных целей:

• усвоение обучаемыми теоретических знаний;

• развитие теоретического мышления;

• формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

Основными аспектами, обеспечивающими особый эффект данной формы лекции являются:

• ее содержание,

• способ организации совместной деятельности преподавателя и студентов,

• средства общения, которые обеспечивают эффективную «трансляцию» личности педагога аудитории студентов.

Благодаря этому на проблемной лекции представлены предметный и социальный контексты профессионального будущего. Она является формой совместной деятельности преподавателя и обучаемых, объединивших свои усилия на достижении целей общего и профессионального развития личности специалиста. В ходе проблемной лекции деятельность обучаемых осуществляется в поисковом, исследовательском режиме.

На проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Этот дидактический прием позволяет создать у них иллюзию «открытия» уже известного в науке. Обучаемый не просто перерабатывает информацию, а переживает ее усвоение как субъективное открытие еще неизвестного для себя знания. Это требует участия мышления слушателя и его личностного отношения к усваиваемому материалу.

На проблемной лекции включение мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью создания *проблемной ситуации* еще до того, как они получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание, например о способе решения той или иной задачи. В традиционном обучении поступают наоборот – вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Необходимое, но еще не ставшее достоянием студента знание о способе решения задачи, условии или закономерности действия получило в проблемном обучении статус «неизвестного».

Включённость в проблемную ситуацию можно

охарактеризовать как состояние человека, задавшего вопрос самому себе о неизвестном для него знании, способе умственного действия или принципе решения учебной задачи. Такой вопрос служит объективным показателем зарождения мышления обучаемого в процессе взаимодействия с познаваемым объектом. Первоначально носителем нового знания является преподаватель, который строит лекцию таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании слушателя.

Таким образом, процесс познания обучаемых при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности.

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений. Это происходит за счёт работы обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении точных наук. Отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации правое полушарие начинает активно работать именно при визуализации.

Визуализированная лекция представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или её части в визуальную форму для предъявления слушателям через ТСО или вручную (рисунки, схемы, чертежи, планшеты, плёнки, слайды, компьютерные презентации и т. д.). Чтение такой лекции заключается в сводном, развёрнутом комментировании подготовленных визуальных материалов, которые должны:

• обеспечить систематизацию имеющихся знаний;

• обеспечить усвоение новой информации;

• обеспечить создание и разрешение проблемных ситуаций;

• демонстрировать разные способы визуализации.

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности:

– натуральные (минералы, реактивы, детали машин);

– изобразительные (слайды, рисунки, фото, компьютерные

презентации);

– символические (схемы, таблицы).

В визуализированной лекции важны: определённая визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции – в разработке визуальных средств, режиссуре процесса чтения лекции, уровне владения преподавателем соответствующими техническими средствами, которые будут использоваться на занятии, технические параметры функционирования используемой техники (время вхождения в рабочее состояние, шумовой фон и др.). Необходимо учитывать:

– уровень подготовленности и образованности аудитории;

– темп восприятия предъявляемых материалов;

– профессиональную направленность;

– особенности конкретной темы;

– назначение наглядных материалов: иллюстративная задача, компактное представление изучаемых материалов; дополнительная информация;

– количество представляемой информации;

– техническую оснащённость учебного помещения и др.

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета.

Лекция вдвоём. Эта разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т. д. В условиях данной лекции воспитательные задачи решаются наиболее полно, для этого необходимо, чтобы диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы; втягивал в обсуждение обучаемых, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимущества такой лекции:

✓ актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нём;

✓ создаётся проблемная ситуация, развёртываются системы доказательств и т. д.;

✓ наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из

них, вырабатывать свою точку зрения;

✓ вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска, построении системы доказательств и принятия решений;

✓ выявляется профессионализм педагогов, раскрывая ярче и глубже его личность.

Всё вместе обучает умению вдумчиво, не перебивая, выслушать собеседника, чётко и корректно задать свой вопрос, стремлению сформировать и затем сформулировать свою точку зрения, доказательно представить её и попытаться при необходимости её отстоять.

Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов плана лекции ведущими, к которым предъявляются определённые требования:

– интеллектуальная и личностная совместимость;

– владение развитыми коммуникативными умениями;

– быстрая реакция и способность к импровизации.

Лекция с заранее запланированными ошибками призвана:

• активизировать внимание обучаемых;

• активизировать их мыслительную деятельность;

• формировать умение выступать в роли экспертов, рецензентов и т. д.

Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в неё определённое количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера. Список всех ошибок преподаватель предъявляет слушателям в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, на которых обычно не акцентируется внимание, они передаются в общем контексте, в режиме эмоционально ровного сообщения. Задача слушателей состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть их в конце. На разбор ошибок отводится 10–15 мин. При этом правильные ответы называют и слушатели, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Лекция – пресс-конференция начинается с объявления темы лекции, после чего преподаватель просит обучаемых задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение 2–3 мин. слушатели формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение 3–5 мин. сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе

изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний студентов.

Такую лекцию можно проводить:

• в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, её (его) модель: установки, возможности;

• в середине, когда она направлена на привлечение обучаемых к узловым моментам курса и систематизацию знаний;

• в конце – для определения перспектив развития усвоенного содержания.

Эта форма предполагает высокий уровень владения материалом, умения оперативно перестраивать последовательность его изложения, не утрачивая при этом логику изложения. Особенно целесообразна данная форма в системе повышения квалификации, так как подготовленность аудитории, наличие практического опыта у слушателей позволяет определить наиболее актуальные для данной аудитории проблемы и построить дальнейшую учебную работу более эффективно.

В целом выбор вида лекционного занятия определяется прежде всего уровнем педагогического мастерства преподавателя и затем содержанием материала, целями и задачами его представления и дальнейшего изучения, подготовленностью учебной группы, её численностью, условиями аудитории, в которой предполагается проводить занятие, и её оснащённостью. Коротко это можно представить следующей формулой: «кто, кого, чему и как учит» – она и будет определять организационно-методическую технологию занятия.

2.3. Подготовка к лекции: подбор лекционного материала, написание конспекта лекции, соотнесённость материала с фактором времени

Как вид деятельности преподавателя лекция с психологической стороны характеризуется ее ***целями, мотивацией, способами изложения информации, активностью психических процессов лектора, напряжением его сил*** и т. д.

Цель лекции – ее желаемые результаты – то, чего хочет достичь преподаватель: дать представление о чём-либо, научить чему-либо, поставить ряд проблем, наметить ориентиры для самостоятельного изучения слушателями и т. д.

При определении целей лекции необходимо чётко представлять себе – «чему, кого и как учить» (см. схему 6 – этап I, пункты 1, 2, 3). В этой связи цели также будут разделяться на психологические, организационные, дидактические, воспитательные. Они тесно взаимосвязаны.

Вопрос «чему учить» (схема 6 – этап I, п. 1) – предполагает работу с содержанием материала:

- отбор материала для лекции с учётом новой, самой последней информации в данной области,
- его организацию и компоновку (логические связи, переход от одного вопроса к другому, промежуточные выводы, конкретные примеры из жизни, иллюстрирующие теоретический материал, и т. д.),
- выделение ключевых идей,
- пояснение понятий и терминов,
- разъяснение и интерпретация особенно важных фрагментов материала,
- выделение связей данного материала с содержанием предыдущих и последующих лекций, семинаров и др. практических занятий,
- установление межпредметных связей с целью обеспечения целостного представления о будущей профессиональной деятельности.

Ответ на вопрос «кого учить» (см. схему 6 – этап I, п. 2) заключается в максимально полном представлении преподавателя об учебной группе:

- её состав (количество, юноши, девушки),
- возрастной фактор (жизненный опыт),

• область и уровень предыдущей подготовки,
• стаж и опыт профессиональной деятельности.

Информация о группе будет определять как организационные, так и содержательные факторы, влияющие на постановку целей лекции. Например, организационные моменты – темп изложения, который будет определяться общим представлением членов группы об излагаемом материале, и, соответственно, скорость записи конспекта слушателями; учёт возраста и состава группы позволит определить наиболее успешные стратегии взаимодействия со студентами. В свою очередь, содержание будет раскрываться более подробно и детально или менее в зависимости от уровня подготовленности аудитории.

Вопрос «как обучать» (см. схему 6 – этап I, п. 3) свой ответ получит в формах и методах, которые будут использоваться, применяться преподавателем в процессе проведения лекции. Это может быть, например, последовательное изложение материала (информационная лекция); постановка проблемных вопросов; представление проблемных ситуаций, которые будут разъясняться в процессе изложения материала; использование наглядных средств обучения, ТСО, компьютерных технологий и т. д.

Цель лекции, её назначение зависит также от формы обучения. Так, например, для очной формы обучения, когда студент встречается с преподавателем регулярно, почти все лекции имеют единую системообразующую цель – сообщить и разъяснить материал; для заочной формы – установочные лекции – имеют цель дать целостное представление о данном учебном курсе и сориентировать обучаемых в его проблематике, обратив особое внимание на наиболее сложные темы. Установочные лекции также проводятся перед другими формами занятий, например деловой игрой, когда необходимо сообщить условия и технологию проведения этой сложной формы занятия. Кроме этого, сам вид лекции будет определять её цели: вводная лекция; обобщающая и систематизирующая по итогам прохождения какого-либо фрагмента учебного курса; обобщающая, дающая целостное представление по итогам работы – в заключение учебного курса – в каждом случае будет своя цель занятия. Так, в ходе вводной лекции обучаемые знакомятся с программой, порядком изучения той или иной дисциплины, основной литературой по ее теме. Лекции спецкурсов отличаются более углубленным анализом различных научных школ, концепций, направлений, часто содержат ещё не опубликованный материал и в этой связи имеют свои специализированные цели.

Наряду с конкретной целью по данной лекции, сам материал – содержательная сторона лекции – имеет своё прикладное назначение: для ближайшего практического занятия, для написания какой-либо учебной работы (реферат, курсовая или дипломная работа) и, наконец, для практического использования в будущей профессиональной деятельности, условно говоря, – цель каждой лекции разворачивается для обучаемого во времени. В этой связи при подготовке к каждой отдельной лекции преподавателю необходимо прежде всего для самого себя определить цель во всех её временных аспектах и затем конкретно обозначить её для слушателей.

Мотивация подготовки и чтения лекции преподавателем – то, что побуждает его к активности, придаёт тот или иной смысл его действиям. Такими мотивами могут быть ответственность за качество лекции, интерес к рассматриваемым вопросу, теме, понимание их значимости для дальнейшей профессиональной деятельности обучаемых, сам процесс объяснения и передачи знаний, желание помочь слушателям в овладении знаниями, поделиться собственным практическим опытом, предостеречь от ошибок в будущей реальной профессиональной деятельности и т. д. К постоянным мотивам относятся такие как чувство долга, ответственность, понимание важности содержания лекционного материала, стремление организовать и направить познавательную деятельность обучаемого в определённое русло и др., к ситуативным – понимание важности очередной лекции, необходимость тщательной подготовки к ней и др.

Способы подготовки и чтения лекции определяются на основе соотношения её целей с конкретными условиями и задачами (кому и какая лекция читается, её желаемое содержание, планируемые результаты, её взаимосвязь с предыдущими и последующими лекциями и т. д.). В зависимости от этого в одном случае преподаватель подбирает яркие факты и пользуется индуктивным способом изложения – переходит от простого к сложному, от известного к неизвестному, в другом – избирает путь теоретического анализа литературы, сочетает исторический и логический подходы при изложении вопросов по теме и т. д. Всё это требует большого времени и напряжения сил.

Подготовка лекционного материала. *Темы лекций* определяются рабочей программой и тематическим планом занятий, хотя они могут несколько изменяться, корректироваться по ходу курса. В соответствии с темой данной конкретной лекции формулируется её дидактическая цель:

– сообщить, объяснить что-либо – теорию, подходы, взгляды, технологию и т. д.,

– ввести какие-либо термины, понятия, категории, принципы и др.,

– сформировать представление о чём-либо и т. д.

Особое внимание следует уделить взаимосвязи тем отдельных лекций. Для этого в начале каждой лекции преподаватель связывает её тему с темой предыдущей лекции, а также в процессе чтения лекции – с содержанием всего курса. В завершении лекции должно присутствовать указание на связь с последующей лекцией, что позволяет формировать у обучаемых целостное, системное представление об изучаемой предметной области. В процессе прочтения лекций по данному учебному курсу также важно указывать на связь материала с другими областями данной профессиональной области, по которой ведётся подготовка. Учёт межпредметных связей даёт возможность студентам более эффективно воспринимать и затем запоминать изучаемый материал.

Подбор и структурирование материала лекции — важнейшая часть её подготовки. Общий план лекции должен соответствовать содержанию данного раздела рабочей программы и раскрывать его. В то же время детальность и глубина в раскрытии каждого пункта может быть разной. Содержание лекции должно быть согласовано с временными рамками учебного времени.

Очень часто преподаватель готовит больше материала, чем успевает дать за отведённое время лекции, в ряде случаев в этом есть свой резон, а в некоторых случаях это необходимо делать. Как показывает практика, целесообразно планировать два-три основных пункта на один академический час лекции. Каждый пункт плана рекомендуется разделить на несколько подпунктов, связав их в логическую последовательность. Безусловно, возможны исключения, так как каждый пункт может содержать большее или меньшее количество подпунктов. Это совершенствует структуру лекции и способствует системному восприятию, осмыслению и запоминанию материала обучаемыми. При структурировании материала полезно учитывать психологические закономерности памяти и мышления.

При подборе материала для лекции целесообразно руководствоваться следующими критериями:

• цель лекции,

• учёт уровня подготовки студентов, слушателей,

• ориентация на последующее практическое занятие,

• учёт источников информации, по которым будет осуществляться дальнейшая работа по данному материалу,

• учёт использования материала лекции в ходе дальнейшего обучения – межпредметные связи,

• учёт практического применения полученных сведений в будущей профессиональной деятельности.

Основным критерием отбора материала для лекции будет его целесообразность, другими словами, отобранный материал отвечает цели лекции. Отбираемый материал должен служить решению конкретных задач, позволяющих достичь общей цели лекции.

Учёт уровня подготовки студентов будет влиять на изложение материала – насколько подробно и детализирование будет останавливаться преподаватель в своём изложении на информации, необходимой по данной теме; какие потребуются разъяснения, комментарии для вводимых понятий, терминов; количество примеров для более адекватного понимания теории; обязательные записи – их количество и объём, темп конспектирования и т. д.

Если лекция предваряет практическое занятие, то особое внимание и время при объяснении материала следует уделить тем его фрагментам, которые будут использованы при выполнении практических заданий.

Последующая самостоятельная работа студентов строится на использовании тех или иных доступных источников информации. Это обстоятельство также будет влиять на отбор материала. Так, например, лекции по спецкурсам могут содержать ещё не опубликованную информацию, т. е. источники получения сведений по данной тематике могут быть ограничены, это положение требует предельно подробного изложения основных вопросов изучаемого материала.

Существенным аспектом при подготовке материала к лекции является учёт межпредметных связей. Коротко остановимся на этом аспекте.

Любая профессиональная деятельность представляет собой целостное явление – это, прежде всего, *деятельность,* которая чаще всего осуществляется людьми *совместно* в каких-то конкретных *условиях.* Для того чтобы обучить человека какой-либо профессиональной деятельности, как минимум надо рассмотреть эти три составляющих: собственно *деятельность,* взаимодействие с *другими* людьми и, наконец, *условия* взаимодействия. С профессиональным взаимодействием и условиями, в которых оно реализуется, обучаемые знакомятся на разного рода практических занятиях. Детализация деятельности через составляющие её действия, операции и т. д. задаёт тот набор учебных дисциплин, в рамках которых будут изучаться все подробности той или иной профессии. Обучаемый воспринимает каждую из этих дисциплин по отдельности – через конкретного

преподавателя, через систему его требований, через специализированную систему контроля по этой дисциплине и т. д. Ему самому довольно сложно объединять, интегрировать знания, получаемые на разных занятиях, в рамках различных учебных курсов, а в профессиональной деятельности он должен будет оперировать ими как целостной системой. С целью формирования целостного представления о будущей профессиональной деятельности необходимо в процессе обучения обращать особое внимание слушателей на внутренние взаимосвязи даже не собственно учебных дисциплин, а их содержания, указывая на условность его разделения, «расфасовки» по учебным предметам.

Преподаватель, работающий в системе высшего и послевузовского образования, как правило, хорошо знает свою основную профессиональную область, по которой ведёт обучение, и в этой связи хорошо представляет себе её внутренние связи, для него они являются понятными, само собой разумеющимися. Это и приводит очень часто к тому, что этот аспект выпускается из вида.

Написание конспекта лекции. При подготовке к лекции в ряде случаев целесообразно написание полного конспекта, например, когда учебный курс будет читаться преподавателем впервые. Основной причиной написания полного, развёрнутого конспекта лекции является необходимость точности материала, который затем будет излагаться, и уверенность в правильности его изложения. При повторном прочтении данного учебного курса наличие полного конспекта позволит более тщательно учесть новые сведения, новую информацию в данной области, сделать дополнение и т. д.

Главной задачей преподавателя как при написании конспекта лекции, так и при его прочтении непосредственно в аудитории является организация материала. При этом следует иметь в виду, что почти все определения (за исключением тех, которые излагаются математическим языком) допускают перефразирование, что, естественно, предполагает некоторую свободу изложения подготовленного материала.

По своей структуре конспект лекции состоит из трёх условных частей: введение, основная и итоговая части. Объём этих частей неравномерен и зависит от формы и назначения лекции (см. схему 6 – этап II). Так, объём вводной части будет зависеть от местоположения лекции в учебном курсе. На *первой лекции,* которая, как правило, целиком является *вводной* в данный учебный курс, вводная часть может занимать довольно большой отрезок времени, так как преподаватель должен уделить

внимание, например, организационным вопросам прохождения данной учебной дисциплины: какой письменной работой она будет сопровождаться – реферат, курсовая работа и др.; какие практические занятия будут входить в систему её прохождения – семинары, практические занятия и т. д.; какой формой итогового контроля – письменная контрольная работа, зачёт, экзамен – она будет завершаться; какие источники информации рекомендуется использовать для её более полного и глубокого изучения. Для вводной лекции в этом разделе существенным является указание на взаимосвязь с предыдущими и последующими учебными курсами, т. е. особое выделение межпредметных связей и акцент на их значимости. Если это *текущая лекция,* то во вводной части указывается тема занятия, план её изучения в рамках лекционного времени, связь этой темы учебного курса с предыдущим материалом и при необходимости с другими учебными курсами. Целесообразно давать во вводной части лекции сжатый обзор материала предыдущих занятий – это способствует системному восприятию содержания учебного курса и сохранению в долговременной памяти слушателей. Эта часть лекции соотносится в схеме 6 с пунктами 1 и 2.

Основная часть лекции (схема 6 – п. 3, 3а) имеет свою внутреннюю структуру и логику подбора материала. По своей структуре лекционный материал может быть выстроен – от простого к сложному, от общего к частному, от известного к неизвестному и наоборот – это в полной мере зависит от замыслов лектора, от выбранных им методических приёмов, например через решение проблемной ситуации (задачи) и т. д. Существенным моментом является логическая связь построения материала. При этом каждый смысловой фрагмент должен завершаться промежуточным, обобщающим данную мысль итоговым заключением, которое позволит слушателям с большим пониманием подойти к обобщённому заключительному выводу по всему материалу лекции.

В заключительной части лекции (в схеме 6 – п. 4): 1) даётся краткий и очень чёткий обзор прослушанного материала; 2) делается заключительный вывод по изученному материалу; 3) указывается его связь с материалом предстоящей лекции, при этом возможны рекомендации по его самостоятельному предварительному изучению в плане подготовки к следующей лекции; 4) подводится итог работы на лекции, могут быть высказаны некоторые оценочные суждения о ходе работы на лекции. При этом два первых пункта могут быть выполнены как самим лектором, так и с участием кого-либо из студентов, слушателей, если обучаемые хорошо известны преподавателю.

Следующим этапом подготовки к лекции является составление расширенного плана по подобранному материалу. План строится с соблюдением иерархии основных положений материала, с указанием основных пунктов, тем, фактического материала и др. Подготовка плана даёт дополнительную возможность уточнить цель и задачи данного лекционного занятия. Благодаря такому плану преподаватель не читает текст в прямом смысле слова с листа, так как полный написанный текст очень привязывает взгляд и, как следствие, мысль лектора, а держит перед собой систематизированный указатель основных пунктов изложения. План расширяется за счёт определений, схем, диаграмм, графиков и фраз, которые резюмируют основные идеи лекции. Количество деталей, которые включаются в конспект, зависит от самого материала и от того, насколько он знаком преподавателю. Когда лекция читается в первый раз, целесообразна большая детализация плана-конспекта лекции, по мере того как преподаватель накапливает опыт чтения лекций по данной теме, расширенный план будет содержать меньше деталей.

Использование таблиц, схем, диаграмм, а также других пособий позволяет демонстрировать взаимосвязи между явлениями, понятиями, которые объясняет преподаватель. Визуальная демонстрация с очевидным разделением рассматриваемых фрагментов должна сопровождать вербальную презентацию материала, особенно в том случае, когда обсуждаются, например, преимущества и ограничения, аргументы за и против определённого утверждения, теории, процедуры и т. д. Большое значение имеет композиционное расположение материала, записей на доске (слева – справа, сверху – снизу и т. п.), так как это влияет на прочность запоминания материала.

Особого внимания при подготовке лекции заслуживает вопрос выбора уровня трудности содержания и изложения материала. На что следует ориентироваться в данном случае? В качестве некоторых оптимальных ориентиров опытные преподаватели рекомендуют следующие:

✓ *сущность* учебного материала должна быть *доступна* и *понятна* **всем** слушателям;

✓ *интерпретация* этой сути, *её анализ* и *обоснование* должны быть *понятны* **большинству** из них;

✓ *отдельные частные вопросы* излагаемого материала, отдельные *тонкости* и *нюансы* этих вопросов должны быть *доступны* **и** *понятны* **не обязательно всем.**

Соотнесённость материала с фактором времени. Как уже отмечалось ранее, зачастую материал подбирается

преподавателем в большем объёме, чем можно изложить в рамках лекционного времени. В этой связи преподаватель оказывается в сложной ситуации отбора материала. Следует помнить, что стремление насытить занятие большим количеством информации не всегда оправданно. Излишнее количество материала может приводить к ускорению темпа его изложения в ущерб разъяснению, к отказу от постановки вопросов слушателям и принятию вопросов от них. По мере накопления опыта педагогической деятельности у преподавателя вырабатывается внутреннее чувство, ощущение времени и умение соотнести с ним объём планируемого для прочтения материала. На первых порах при подготовке целесообразно прочитывать подготовленный к лекции материал, засекая время по часам.

В процессе чтения лекции преподаватель иллюстрирует теоретический материал различного рода примерами. Примеры часто бывают сами по себе очень интересными, увлекательными, вызывающими вопросы. Это может уводить от ведущей линии основной темы. Такие примеры могут неожиданно для самого преподавателя стать особой темой для целой лекции. Как быть в таком случае: как распределить время? В такой ситуации преподаватель должен оперативно принять решение относительно своего дальнейшего повествования – будет ли продолжена исходная тема или необходимо подробно обсудить возникший вопрос. Для того чтобы принять такое решение нужно точно знать следующее:

✓ **относительно основной темы лекции:** местоположение темы данной лекции в учебном курсе; значимость этой темы; взаимосвязь этой темы с другими темами курса; выход содержания этой темы в практическое применение, а именно – использование её – на ближайших практических занятиях, в будущей профессиональной деятельности; как информация данной темы будет востребована в других учебных дисциплинах; какое количество часов отведено в учебном плане на данный учебный курс – понимание этих обстоятельств позволяет определить возможность сократить данную тему, отложить её;

✓ **относительно темы, возникшей в ходе обсуждения примера к основной теме:** её собственную значимость, её значимость в сравнении с первоначальной темой, наличие необходимого для рассказа материала в оперативной памяти преподавателя (именно в таких ситуациях очень часто бывает востребован материал, который в ходе подготовки рассматривался как излишний), соотнесённость содержания этой темы со всем учебным курсом и т. д.

Существенным фактором в принятии окончательного

решения о переходе к другой теме является понимание и принятие преподавателем своей ответственности за такие кардинальные изменения в ходе лекции.

Помимо проблемы соотнесения лекционного материала с отведённым для лекции временем, необходимо учитывать некоторые формально-организационные моменты – дисциплина в аудитории, использование технических средств и др., которые могут возникать в ходе работы и занимать определённое время.

2.4. Изложение материала на лекции. Взаимодействие с аудиторией в условиях лекционного занятия. Некоторые особенности деятельности преподавателя на лекционном занятии

Методика чтения каждой лекции по своей сути соотносится со своеобразной творческой задачей, которая заключается в том, чтобы не просто хорошо пересказать известный преподавателю материал, но ещё умело адаптировать его к запросам, возможностям конкретной аудитории, с целью управления активностью обучаемых, их вниманием и восприятием материала, организацией их работы. Следует обратить особое внимание на то, что научная теория, производственная технология, какое-либо профессиональное действие и т. д. и учебный предмет, изучающий эти явления, – не одно и то же. В преподавании учебного предмета, имеющем своим содержанием ту или иную теорию, производственную технологию, профессиональное действие, ставится задача сделать эти явления доступными пониманию неподготовленной аудитории, адаптировать их к уровню научной, учебной компетенции данных слушателей. Решение этой задачи начинается уже в ходе подготовки к лекции – в процессе подбора материала, следующий этап – это выбор приёмов и методов, способов и средств, т. е. методики чтения лекции, при помощи которой можно добиться того, что содержание лекции станет доходчивым, понятным и интересным. Методика чтения лекции тесно сопряжена с реализацией основных функций лекции и включает в себя систему управления учебным процессом в её рамках.

Один из первых вопросов, который необходимо решить в процессе чтения лекции, – это *обеспечение полного понимания* содержания основных терминов и понятий темы (ориентирующая, разъясняющая функция).

В рамках той или иной научной, профессиональной области используются специальные термины, понятия – разъяснение их является первоочередной задачей преподавателя. Это относится и к любым другим незнакомым терминам, которые встречаются в ходе изложения материала. Если в излагаемом материале есть хоть что-то непонятное, нарушается понимание всего материала. Возникает неполное восприятие излагаемого, и, как следствие, нарушается его запоминание. При этом основные понятия,

которые используются в научной или профессиональной области нужно не только объяснить, но сформировать и обеспечить их усвоение. Формирование понятийного аппарата необходимо не только для понимания изучаемого материала – он является основой будущей профессиональной речи, которая, в свою очередь, сопряжена с профессиональным мышлением. В случае работы с обучаемыми, которые имеют какую-либо профессиональную подготовку (среднее профессиональное образование, первое высшее образование), следует принимать во внимание, что иногда одни и те же понятия имеют различное смысловое наполнение в разных научных и профессиональных областях, что требует особых уточнений и корректировки. Своевременное разъяснение терминов, понятий обеспечивает максимально полное понимание излагаемого материала и создаёт ситуацию уважительного отношения к обучаемым, что, в свою очередь, становится основой для формирования авторитета преподавателя, и, как следствие, интереса к учебному предмету.

Другой важный методический вопрос при прочтении лекции заключается в обеспечении *доказательности* изложения (убеждающая, доказательная функция). Доказательность в речи лектора служит росту убеждённости обучаемого в своих знаниях, формированию у него чувства уверенности в них.

Для методики лекции имеет большое значение *информативность* содержания – отсутствие в нём банальных утверждений, общих рассуждений, повторения известных истин на одном и том же познавательном уровне.

Постановка вопросов по содержанию лекции побуждает слушателей думать о возможных ответах, даёт возможность оценивать ответы других. Этот приём активизирует внимание слушателей. Реализация данной методики несложна. Прежде чем начать изложение очередного смыслового фрагмента учебной информации, преподаватель может поставить соответствующий вопрос, а затем последующим изложением учебного материала дать на него ответ. Иногда могут использоваться риторические вопросы.

В качестве особого методического приёма в рамках информационной лекции следует рассматривать методику *проблемного изложения* материала. Целенаправленная активизация мышления слушателей происходит в результате постановки *проблемных* вопросов в лекции. Не снижает этого методического эффекта и то, что ответ на поставленный таким образом вопрос преподаватель чаще всего даёт сам в ходе изложения материала, при этом его окончательную формулировку можно выполнить совместными усилиями

преподавателя и слушателей. В некоторых случаях – сообразно сценарию лекционно-семинарских занятий – поиск ответа может быть перенесён на самостоятельную работу студентов с последующим обсуждением на практических занятиях. Изложение лекции в порядке ответа на поставленную проблему отличается от обычного повествования тем, что лектор строит свою речь в стиле рассуждения – он как бы размышляет вслух. Сам по себе пример такого наглядного показа акта научного, профессионального мышления ценен для обучения слушателей показом, демонстрацией навыков мыслительных действий в соответствующей профессиональной области.

Важнейшим компонентом структуры лекции является приведение примеров. Примеры должны быть подготовлены заранее до начала занятия и могут использоваться по-разному. Пример может предварять объяснение материала, или, наоборот, являться иллюстрацией к нему. Яркость примеров, эмоциональная окрашенность способствуют более прочному запоминанию сложного теоретического материала.

Особое место в оснащении лекции занимают наглядные пособия и технические средства обучения (ТСО). Их подбор осуществляется в полном соответствии с материалом лекции и её дидактической целью. Использование наглядных пособий в ходе чтения лекции позволяет сделать объяснение материала более полным и доходчивым. ТСО – наряду с наглядностью дают возможность активизировать учебную деятельность слушателей. Одним из оснований использования ТСО является фактор целесообразности. При этом следует обратить внимание на распределение учебного времени, так как в этих обстоятельствах возникают дополнительные организационные мероприятия, связанные с особенностями работы соответствующих технических устройств (время включения, длительность демонстрации, перемещение на экране и др.).

Взаимодействие с аудиторией в условиях лекционного занятия. Восприятие слушателями учебного материала зависит от его содержания, способа изложения, индивидуальных особенностей преподавателя и обучаемых.

Степень сложности содержания лекционного материала будет определять взаимодействие преподавателя с аудиторией в ходе лекции. Так, сложный теоретический материал требует от преподавателя большего внимания к тому, как воспринимают его студенты, насколько он им понятен, успевают ли они делать записи и т. д. Если материал полностью понятен, то возникает другая ситуация – становится неинтересно, внимание слушателей

рассеивается. Материал, излагаемый интересно, увлекает аудиторию, снижает уровень усталости.

Немало важным является фактор утомляемости восприятия – полная устойчивость внимания сохраняется в течение 15–20 мин., причём каждые последующие периоды становятся на 1–2 мин. короче. После каждого периода необходимо делать небольшую паузу в изложении материала, делая переход от сложного материала к пояснениям, примерам из жизни, шуткам, т. е. создать условия для эмоциональной разрядки. Если рассмотреть основную часть лекции – схема 6 – этап II, пункты 3, 3а, который должен составлять не менее 60 мин., с учётом этого обстоятельства, то получается, что приблизительно 5–7 мин. потребуется для своего рода «технических перерывов» с целью переключения внимания, снятия напряжения восприятия, и будут использованы не совсем по прямому назначению.

Требует особого внимания со стороны преподавателя работа с вниманием слушателей. В начале лекции преподавателю необходимо прежде всего привлечь внимание слушателей. Далее по мере изложения материала его надо постоянно поддерживать, добиваться адекватного восприятия и осмысления содержания лекции. Это делается за счёт изменения силы голоса, темпа речи, апеллирования к опыту и знаниям слушателей, постановки проблемных вопросов, сравнения изучаемых явлений, ярких, эмоционально окрашенных примеров.

Преподаватель, читая лекцию, произносит монологическую речь. В отличие от диалога она требует более строгой логической последовательности, законченности фраз, стилистической образности. Она не допускает каких-либо исправлений, оговорок. Чересчур длительные паузы ослабляют интеллектуальную активность слушателя. Считается, что фраза, состоящая из 10–13 слов, воспринимается наилучшим образом, состоящая из 14–18 слов, – хорошо, из 20–25 – с трудом. Смысл фразы из 30 и более слов практически не воспринимается. Существенным является и то, как говорить: смысловую нагрузку несут не только слова, но и тон, громкость, модуляция и темп, с которыми они произносятся.

Важно учитывать динамику работоспособности обучаемых не только в рамках лекционного периода, но и в течение дня – оптимальной является середина дня, а также недели – средние дни недели.

На восприятие материала будут оказывать влияние и другие обстоятельства. Так, для «гуманитариев» – в основе этой направленности могут лежать как индивидуальные особенности слушателей, так и какая-либо предыдущая подготовка – свойственно целостное восприятие информации. Они

воспринимают её эффективней в эмоциональном контексте. В этом случае целесообразен эмоциональный фон: примеры, отношение преподавателя к излагаемому материалу и т. д. Для «технарей» характерно дискретное восприятие материала. Они склонны к безэмоциональному прослушиванию лекции.

Любопытным моментом, играющим определённую роль в восприятии и последующем запоминании материала, является доска. «Гуманитарий» лучше усваивает запись, если доска белого цвета и расположена слева, «технарь» – если доска чёрная и стоит справа. Записи на доске будут восприниматься лучше, если они делаются слева направо, сверху – вниз. Лучше запоминается материал, записанный в левой верхней части доски, хуже всего – в правой – нижней.

На восприятие материала влияет канал поступления: слуховой, зрительный, а также активность слушателя. При поступлении информации в памяти человека остаётся 1/4 услышанного, 1/3 увиденного, 1/2 услышанного и увиденного одновременно и 3/4 материала, если обучающийся вовлечён в активные действия.

Учёт приведённых моментов даёт возможность повышать эффективность восприятия материала лекции и успешность взаимодействия с аудиторией.

Некоторые особенности деятельности преподавателя на лекционном занятии. Чтение лекции – это напряжённый труд, связанный со значительными энергетическими затратами. Вот несколько любопытных результатов исследований уровня энергообмена человека при выполнении некоторых работ: при чтении про себя происходит повышение энергообмена на 16 %, при игре в шахматы – на 43 %, при игре на оркестровой трубе – 44 %, при чтении вслух – на 48 %, а при чтении лекции – на 98 %.

Основным инструментом работы преподавателя является его голос, на него приходится основная доля нагрузки. В этой связи следует особое внимание уделять состоянию здоровья речевого аппарата (горло, голосовые связки, органы дыхания) и технике дыхания. Основные правила техники дыхания в процессе длительного говорения заключаются в следующем: интенсивность вдоха должна быть в два раза больше, чем выдоха; нельзя продолжать говорить, когда в лёгких уже нет воздуха, – это наносит серьёзный вред голосовым связкам. Профессиональным преподавателям знакома ситуация, когда смысловой фрагмент фразы ещё не закончен, а воздуха уже не хватает, но непременно хочется договорить. В этом случае создаётся очень большое напряжение для голосовых связок. Другими словами, говорить

следует на фоне ровного, плавного выдоха.

Индивидуальные особенности преподавателя тоже могут стать хорошим подспорьем в работе лектора. Одной из таких особенностей является юмор, тактичная ирония. Зачастую оратору удаётся завоевать аудиторию не только силой аргументов, но и своевременным, уместным остроумием. Иногда единственного иронического замечания достаточно, чтобы заострить внимание на сложных теоретических аспектах изучаемого материала, или опровергнуть хитроумно и громоздко построенные воззрения.

Значимым составляющим элементом работы преподавателя на лекции является его отношение к своей работе, к данной теме, к аудитории. Оно передаётся обучаемым и зачастую становится для них основанием, исходной позицией формирования собственного отношения к своей будущей профессиональной деятельности. Очень часто отношение преподавателя оказывает значительное влияние на успешность, или, как принято сегодня говорить, на карьерный рост обучаемого в будущей профессии.

Вопросы

1. Какие виды лекционных занятий вы используете чаще всего?
2. Доводилось ли вам проводить лекцию совместно с кем-либо из ваших коллег преподавателей?
3. Используете ли вы проблемный метод изложения материала?
4. Предусматриваете ли вы при подготовке к лекции организацию работы студентов?
5. Имеются ли в вашем учебном курсе темы, вызывающие трудности при подготовке к ним?
6. Требуется ли вам пауза для перехода от текущих дел к работе в аудитории?
7. Часто ли вам доводится перестраивать намеченный план лекции непосредственно в аудитории?
8. Какие факторы вынуждают вас перестраивать намеченный план лекции на ходу?
9. Высказываете ли вы в конце лекции оценочное суждение о работе учебной группы, отдельных студентов?
10. В какой момент вы анализируете проведённое занятие: сразу же по окончании, вечером дома, при подготовке к следующему занятию?

Задания

Проанализируйте:

• продумываете ли вы выбор формы лекционного занятия при подготовке учебной программы по своему курсу или в ходе работы с готовой программой;

• в полной ли мере вы реализуете основные функции лекции;

• обеспечиваете ли вы какими-либо специальными методами заинтересованность аудитории;

• что вас больше привлекает – подготовка к лекционному занятию или его проведение;

• каким образом вы наблюдаете за работой студентов;

• какие приёмы вы используете для поддержания дисциплины в аудитории, для небольшой разрядки.

При выполнении предлагаемых заданий целесообразно фиксировать наиболее удачные приёмы, методы и способы организации работы на лекции.

3. Технология подготовки и проведения семинарского занятия

Цель данной главы – дать представление о технологии подготовки и проведения семинарского занятия.

Задачи: раскрыть основные функции семинарских занятий, требования к ним; представить возможные виды семинарских занятий, особенности подготовки к ним и их проведения; дать краткое представление об учебной дискуссии как наиболее эффективном методе проведения семинара; обратить внимание на особенности взаимодействия преподавателя со студентами в условиях семинарского занятия.

3.1. Основные функции семинарских занятий, требования к ним

Семинар – это один из видов занятий, главная цель которого состоит в том, чтобы обеспечить обучаемым разносторонние возможности практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы научной и профессиональной деятельности, предметный и социальный контексты этих видов деятельности с целью их освоения и закрепления [6].

Основной целью проведения семинарского занятия является закрепление знаний студентов. Наряду с этим целесообразно выделить ещё несколько функций, которые позволят преподавателю при подготовке к семинару учесть и другие возможности этой формы занятий для более эффективной работы:

– расширение и углубление знаний;

– более глубокое понимание и освоение обучаемыми понятийного аппарата соответствующей научной или профессиональной области;

– развитие умений самостоятельной работы;

– активизация и стимулирование интеллектуальной деятельности студентов;

– формирование профессионального мышления и мировоззрения.

Технология проведения семинарского занятия в своей основе содержит те же действия, как и при подготовке и проведении лекции, т. е. заключается в педагогическом алгоритме.

Закрепление изученного на лекции материала может быть осуществлено различными способами. Сложность изучаемого материала, назначение его фрагментов в контексте всей учебной дисциплины, понятия, которые используются в данной научной и (или) профессиональной сфере и т. д., всё это будет определять выбор способов, методов, форм их отработки, освоения и закрепления.

Семинарские занятия являются гибкой формой обучения, предполагающей, наряду с направляющей ролью преподавателя, интенсивную самостоятельную работу будущих специалистов. Семинар связан со всеми видами учебной работы и прежде всего с лекционным преподаванием и самостоятельными занятиями студентов, слушателей, от которых зависит его эффективность.

По большинству тем различных учебных дисциплин семинарские занятия целесообразно проводить в форме *дискуссий,*

организуемых и руководимых преподавателем. На семинаре отрабатываются важнейшие темы и разделы учебной программы. Широко распространено также *обсуждение рефератов или докладов,* подготовленных обучаемыми. Как правило, темы докладов и рефератов определяются преподавателями с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовленности студентов. Иногда целесообразно предоставлять право самим обучаемым определять темы семинаров.

Семинары и другие **практические занятия** выполняют **несколько важных функций,** которые невозможно реализовать в лекционной форме работы:

1) *текущий контроль* результатов самостоятельной работы обучаемых, их умение работать с первоисточниками, составлять конспекты и пр.;

2) *овладение студентами навыками самостоятельного выступления* с устными докладами, обоснования и защиты собственной точки зрения;

3) *обучение студентов правилам ведения дискуссии и умению слушать партнёра*;

4) *выявление индивидуальных трудностей в обучении у отдельных студентов, слушателей,* возможных недостатков их мышления или некоторых мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и др.);

5) *выявление личностных особенностей обучаемых,* которые могут позитивно или негативно сказаться на всём процессе обучения, и требующих поэтому учёта или даже коррекции.

Спецсеминары и спецпрактикумы проводятся обычно в рамках более узкой специализации. Они предполагают овладение специальными средствами профессиональной деятельности в выбранной для специализации области науки или практики.

Особенности семинарских занятий и требования к ним [2, 6**] .**

Цель семинара. – углубление и закрепление знаний обучаемых, полученных ими на лекциях и в процессе самостоятельной работы, проверка качества усвоения этих знаний, выработка у студентов умения правильно применять теорию на практике, в будущей профессиональной деятельности.

Одной из центральных задач семинарских занятий является развитие творческой активности и самостоятельности мышления обучаемых.

Особенностью семинарского занятия как формы коллективной теоретической работы является возможность равноправного и активного участия каждого обучаемого в обсуждении

теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. Специфически психологическим фактором выступает общение с равноинформированными партнерами – членами учебной группы – в отличие от общения с разноинформированным партнером – преподавателем. Это раскрепощает интеллектуальные возможности обучаемых, резко снижает барьеры общения, повышает продуктивность общения. На семинаре слушатель может проявить свою активность в выступлении, задать вопрос другому слушателю, редко – преподавателю.

Основными **показателями эффективности** семинарского занятия (они названы в порядке убывания их относительной значимости) являются:

1) сосредоточение внимания только на узловых проблемах без стремления охватить все вопросы темы;

2) изложение закономерностей изучаемых явлений, доказательность рассуждений;

3) создание на занятии соответствующей психологической атмосферы, позволяющей студентам свободно высказывать свои суждения;

4) побуждение участников семинара к применению теории для анализа явлений действительности;

5) рассмотрение на семинаре вопросов, требующих творческого мышления;

6) активное участие преподавателя в теоретическом споре участников семинара, его умение противопоставлять различные точки зрения;

7) умение преподавателя отстаивать свою точку зрения и убеждать в правильности своей позиции, а при необходимости и переубеждать обучаемых. При этом точка зрения обучаемого выслушивается с должным уважением.

Основное назначение семинарского занятия заключается в обеспечении возможности развития творческого профессионального мышления, познавательной мотивации и профессионального использования знаний в учебных условиях. Профессиональное использование знаний – это свободное владение языком соответствующей научной или профессиональной области, научная и профессиональная точность оперирования формулировками, понятиями, определениями. Перед обучаемыми ставится прежде всего задача научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных и профессиональных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения, демонстрации

достигнутого уровня теоретической подготовки. Другие частные цели и задачи, которые ставит преподаватель перед семинарскими занятиями, – повторение и закрепление знаний, контроль – должны быть подчинены этой главной цели.

Семинары позволяют преподавателю выявить формализм и неполноту знаний, трудности понимания каких-либо понятий, положений, фрагментов изучаемого материала. На семинарских занятиях – в ходе обсуждения учебного материала – формируется и развивается основа профессионального мышления обучаемых, которое, в свою очередь, является исходной позицией для становления профессионального мировоззрения. В процессе семинарского занятия раскрываются особенности личности обучаемых, их положительные стороны и недостатки. В ходе проведения семинаров преподаватель получает также информацию о взаимоотношениях, о психологической атмосфере в учебной группе.

3.2. Виды семинарских занятий. Учебная дискуссия как одна из форм проведения семинара

Выделяются следующие виды семинаров [6]:

- ✓ ***семинар-дискуссия,***
- ✓ ***семинар-дискуссия с ролевой «инструментовкой»,***
- ✓ ***семинар-исследование,***
- ✓ ***семинар-практикум,***
- ✓ ***спецсеминар.***

Семинар-дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических проблем, теоретико-практического мышления будущего специалиста.

На *семинаре-дискуссии*, являющемся моделью предметных и социальных отношений членов научного коллектива, обучаемый должен научиться точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В такой работе студент получает возможность для целеобразования и целеосуществления, т. е. построения собственной деятельности, что и обусловливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются *личные* знания, которые приобретаются обучаемыми на предшествующих лекциях и в процессе самостоятельной работы с учебным материалом, а также специальной литературой. Участники семинара-дискуссии будут мотивированы на приобретение таких знаний, если лекции им читаются проблемно, отработано методическое обеспечение самостоятельной работы, во всей системе учебной работы просматривается контекст будущей профессиональной деятельности.

Показателем развития формы семинара-дискуссии может быть использование элементов «мозгового штурма» и деловой игры. В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения. Во втором – семинар-

дискуссия дополняется ролевой «инструментовкой».

Семинар-дискуссия может быть дополнен своего рода **ролевой «инструментовкой»,** отражающей реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях. Например, вводятся роли ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта и т. п., в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие цели обучения и воспитания ставит преподаватель перед семинарским занятием.

Особая роль принадлежит, конечно, преподавателю. Он должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого обучаемого. Он определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия обучаемых в коллективной работе; готовит слушателей к роли докладчика, оппонента, рецензента и т. п.; руководит всей работой семинара; подводит общие итоги состоявшейся дискуссии.

Владея содержанием семинарского занятия, зная пути решения обсуждаемых проблем, преподаватель не должен прямо обнаруживать это знание. Он задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада обучаемого, фиксирует противоречия в рассуждениях. Нужен доверительный тон общения с обучаемыми, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, доступность и принципиальность в требованиях. Еще до проведения семинара-дискуссии студенты должны получить опыт общения с преподавателем как с собеседником. Преподаватель заранее должен ознакомить их с правилами ведения дискуссии, возможными ролями. Это целесообразно сделать на проблемных лекциях, предшествующих семинарам, с использованием метода микродискуссии.

Одной из форм семинарского занятия может быть **семинар-исследование,** который используется прежде всего в спецкурсах. Использование данной формы также целесообразно в системе повышения квалификации и переподготовки. Данная форма позволяет охватить значительное количество наиболее важных вопросов. По предложению преподавателя в начале семинара обучаемые образуют несколько подгрупп по 7–9 человек, которые получают список из заранее заготовленных проблемных вопросов по теме занятия. Для того чтобы ответить на эти вопросы, слушатели должны обменяться мнениями, провести дискуссию, «доисследовать» проблему, пользуясь любыми источниками

информации, опираясь на имеющийся практический опыт.

В течение получаса в подгруппах готовится выступление ее представителя с ответами на проблемные вопросы, отражающими согласованное мнение группы. Докладчик отмечает также особое мнение того или иного слушателя, если оно имело место. Подгруппа может выставить также содокладчика, уточняющего и дополняющего основной доклад. Докладчик и содокладчик отвечают на вопросы, заданные слушателями других подгрупп, преподавателем. Затем идут доклады других подгрупп, а на последнем этапе работы семинара вырабатывается позиция всей учебной группы, интегрирующая точки зрения подгрупп. Преподаватель подводит итоги, оценивает работу студентов.

Семинар-практикум предназначен для обсуждения различных вариантов решения практических ситуационных задач. В ряде случаев его целесообразно проводить перед деловой игрой в качестве дополнительной отработки ролевой задачи участников предстоящей деловой учебной или учебно-практической игры.

В системе высшего профессионального обучения все более широкое распространение получают **спецсеминары** – семинары исследовательского типа с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение отдельных научно-практических проблем, с которыми столкнется будущий специалист. Спецсеминар, руководимый обычно крупным специалистом, приобретает характер научной школы, которая приучает обучаемых к совместной работе, коллективному мышлению и творчеству, формирует познавательную и профессиональную мотивацию слушателей.

Таким образом, преподаватель может разработать множество форм семинаров, отражающих формы реальных (а если это дидактически оправданно, то и нереальных) отношений людей, занимающихся профессионально-теоретическим трудом. Во всех этих формах обучаемые получают реальную практику формулирования и отстаивания своей точки зрения, осмысления системы аргументации, т. е. превращения информации в знания, а знаний в убеждения и взгляды, что в целом способствует формированию профессионального мировоззрения и профессиональной креативности.

Коллективная форма взаимодействия и общения учит формулировать мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести спор. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы коллектива, требовательности,

взаимной ответственности и дисциплины. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

3.3. Подготовка к проведению семинарского занятия

Подготовка к семинарским занятиям начинается задолго до непосредственного проведения занятия. В ряде случаев учебный процесс организован так, что лекции читает один преподаватель, а семинары проводит – другой. Это обстоятельство следует учитывать особо, так как в этом случае требуется их тесное взаимодействие, которое будет обеспечивать сохранение логики изучения темы, подготовленности обучаемых к восприятию и работе над следующими темами и, как следствие, последовательность и прочность усвоения изучаемого учебного курса. В этих обстоятельствах второй преподаватель должен быть своевременно и полно информирован о том, как было изложено основное содержание изучаемой темы на лекции, связанной по содержанию с предстоящим семинаром.

На этапе непосредственной подготовки семинара особое значение будет иметь то, как подготовлены вопросы для обсуждения и согласованы ли между преподавателем, ведущим лекции, и преподавателем, проводящим семинарское занятие:

– согласованность вопросов с материалом лекции;

– в какой форме они представлены – в вопросительной или в форме названия проблемы;

– требуют ли конкретного и короткого ответа или предполагают развёрнутый рассказ;

– содержатся ли в формулировках вопросов проблемы;

– требуют ли выносимые на обсуждение вопросы дополнительных доказательств, обоснований их значимости и т. д.

Когда эти организационные вопросы урегулированы, то при непосредственной подготовке к семинарскому занятию необходимо сделать следующее:

• чётко сформулировать цель семинарского занятия;

• определить задачи, которые предстоит решить на пути к достижению поставленной цели;

• спланировать ожидаемые результаты семинарского занятия, предусмотрев как минимум два варианта сценария семинара: 1) когда планомерно обсуждаются все намеченные вопросы; 2) когда – в силу различных обстоятельств – обсуждение «застревает» на одном вопросе, и какой из вопросов может задержать продолжение работы;

• представлять основное содержание ожидаемого ответа;

• соотнести предполагаемый объём ответов с фактором времени;

• учесть и обратить внимание обучаемых на то, где, когда и каким образом будет использован изучаемый материал в последующей учебной и будущей профессиональной деятельности.

В ходе этой подготовительной работы следует также определить выбор методов организации и проведения семинарского занятия.

Учебная дискуссия как один из методов активного обучения [2].

Одним из основных методов активного обучения является дискуссия. Она позволяет максимально активизировать мыслительную деятельность обучаемых. Наряду с этим она применима при любой форме занятий – семинарском, практическом и лабораторном. Даже на лекции, которой присуща форма монолога, возможно использование элементов дискуссии. Так, один вопрос, обращённый лектором к аудитории, вызывает общее раздумье и желание найти на него ответ. Один-два ответа, выслушанные лектором, позволяют обсудить мнение слушателей, а затем продолжить своё рассуждение, тем самым ещё более обострив интерес студентов и мобилизовав их внимание.

Если для лектора это не более чем риторический приём, используемый изредка в целях активизации внимания своих слушателей, то для групповых занятий вопрос преподавателя, вызывающий раздумья, неоднозначные суждения, разные варианты ответов, ведёт к заинтересованному диалогу, а часто к острой дискуссии. Дискуссия активизирует мышление обучаемых, которое направляется преподавателем в русло обсуждения изучаемых проблем для получения в коллективном размышлении выводов, усвоение которых и составляет цель занятия.

Организация учебной дискуссии имеет свои особенности в части её организации и проведения.

Дискуссия как умственная и речевая деятельность имеет следующую структуру:

– цель дискуссии – решение проблемы;

– средство – выдвижение гипотез и проверка их в споре;

– результат – вывод, который удовлетворит всех или большинство участников. Это произойдёт или потому, что убедительно была доказана правильность, или потому, что другого, более предпочтительного соображения выдвинуто не было.

Проведение учебной дискуссии позволяет получить следующие результаты:

– в ходе дискуссии осуществляется более глубокий анализ изучаемой проблемы, благодаря чему происходит более глубокое понимание её и, как следствие, лучшее усвоение всей темы;

– дискуссия даёт возможность активизировать мысль обучаемых, разжечь их любознательность, вызвать интерес к изучаемой проблеме, возбудить их познавательную деятельность, что также будет способствовать более прочному усвоению материала;

– участие в дискуссии позволяет сформировать у обучаемых практический навык цивилизованного поведения в ситуации спора, интенсивного обсуждения, а также умения организовывать и проводить дискуссию.

При подготовке к семинарскому занятию перед преподавателем чаще всего встают следующие вопросы:

– как добиться оптимального соотношения между шириной охвата обсуждаемых на занятии проблем (а точнее, их количеством) и глубиной их анализа и усвоения;

– как достичь не формального словесного отчёта о прочитанном, а размышления над изучаемыми проблемами, чтобы вместо заученных или просто вычитанных из книги выступлений были собственные раздумья и выводы из прочитанного и осмысленного;

– как поступить при неправильных рассуждениях или неверном толковании прочитанного?

Другими словами, как отойти от простых, формальных ответов на вопросы и развернуть на занятии обсуждение, дискуссию?

Дискуссия как метод проведения семинарского занятия позволяет разрешить проблему оптимального соотношения между глубиной проникновения в обсуждаемую проблему и шириной охвата вопросов для обсуждения, так как логика говорит о том, что лучше разобраться в одном важном вопросе, чем десяток затронуть мимоходом, так и не поняв их толком. Также в дискуссии невозможен формальный словесный отчёт о прочитанном, а обязательно требуется высказывание плодов собственных раздумий, которые, сталкиваясь с оригинальными мыслями других участников семинара, и вызывают дискуссию. Ход обсуждения взглядов, точек зрения активных участников, как правило, задевает, заставляет задуматься и других, более пассивных слушателей, и тем самым включает в дискуссию. И наконец, дискуссия позволяет – в интересах лучшего усвоения

материала – использовать даже ошибочные, иногда явно неправильные высказывания – они могут стать предметом обсуждения всех участников: «Высказана такая-то мысль. Есть ли на этот счёт другие мнения?»

Проведение дискуссии во многом зависит от подготовленности самого преподавателя к такой форме работы с обучаемыми.

Определяющим моментом в выборе дискуссии как метода проведения семинарского занятия является фактор владения данной темой самим преподавателем.

При подготовке семинарского занятия в форме дискуссии следует – наряду с ранее перечисленными действиями (см. Подготовка к семинарскому занятию) учесть и подготовить следующее:

– к каждому основному вопросу подготовить дополнительные, которые позволили бы уточнить обсуждаемый материал, детализировать его, расширить, выявив связи с другими вопросами и (или) с другими темами, областями применения данных знаний;

– учитывая сложность некоторых вопросов, предусмотреть вопросы, которые позволяют разбить их на более мелкие и конкретные части;

– учесть вопросы, которые могут вызвать вопросы со стороны обучаемых;

– обратить внимание на вопросы, которые требуют определить позицию, отношение отвечающего и др.

Студенты приходят на семинарское занятие после определённой подготовки по заданным в плане семинара вопросам (задачам), и у каждого из них по одним и тем же вопросам может быть собственное мнение. Теперь во многом от самого преподавателя, от его методики будет зависеть активность обучаемых, их готовность высказать свою точку зрения, свою позицию. Спор, дискуссия имеет место только тогда, когда выступающие на семинаре высказывают разные точки зрения. Это может быть только при наличии у говорящих собственного мнения и внимательного отношения со стороны преподавателя, выражающегося в готовности выслушать отвечающего.

Проведение семинарского занятия. Основные действия преподавателя во время проведения семинарского занятия заключаются в умелом управлении ситуацией. В состав этих действий входят следующие:

• внимательное прослушивание ответов;

• при необходимости своевременное включение в ход ответа;

• контроль времени;

• привлечение к активному высказыванию и последующему обсуждению различных точек зрения других слушателей;

• контроль своих высказываний во времени – они должны быть предельно короткими.

В основном они сводятся к следующей схеме [2] (схема 7).

Схема 7

Структурно-логическая схема действий преподавателя – педагогический алгоритм подготовки и проведения семинарского занятия

<table>
<tr><td colspan="3">Первый этап (I) — предваряющий занятие — подготовка к проведению семинарского занятия (в случае необходимости — работа проводится совместно с преподавателем, читающим лекции)</td></tr>
<tr><td colspan="2">1. Продумывание цели семинара по данной теме и задач по её достижению</td><td>2. Отбор и формулировка вопросов семинара</td></tr>
<tr><td>3. Формулировка основных вопросов семинара</td><td>4. Формулировка дополнительных вопросов для развёртывания обсуждения на семинаре</td><td>5. Формулировка практических заданий для подготовки студентов к семинару</td></tr>
<tr><td colspan="3">6. Разработка двух сценариев развития семинарского занятия, приблизительный расчёт времени для обоих вариантов</td></tr>
<tr><td colspan="3">Второй этап (II) — непосредственно в аудитории на семинаре — проведение семинара</td></tr>
<tr><td colspan="3">1. Вступительное слово преподавателя:
— Назвать тему, пояснить, какое значение она имеет для изучения дальнейшего материала, где и как будет использована на последующих занятиях; для будущей профессиональной деятельности
— Сказать, какие вопросы нужно обсудить глубже, чтобы понять теорию и научиться ею пользоваться в будущей профессиональной деятельности
— Каков порядок семинара: как выступать по основным и дополнительным вопросам; как строить выступление (коротко, чётко, предметно, без общих слов, с выводами из сказанного)
2. Постановка основных вопросов перед группой
3. Предоставить слово одному из студентов</td></tr>
</table>

4. Внимательно слушать и следить за содержанием его речи и её аргументированностью, вмешательство в ход обсуждения в форме реплик, замечаний, вопросов, поправок, дополнений и разъяснений следует делать корректно и только тогда, когда в этом действительно есть необходимость.

5. *Если речь* отвечающего по содержанию и аргументированности *удовлетворяет*, **то дать** ему возможность **продолжить** выступление *до 3—5 мин.* — ограничение времени выступления исключает чтение конспекта, приучает говорить по существу, а при подготовке — лучше обдумывать материал.	***5 (а).*** *Если речь* по содержанию *несамостоятельна* (читает печатный текст или конспект), *неаргументированна,* **то прервать** её вопросом. При этом вопрос должен быть обращен к содержанию только что сказанного в выступлении. Например: «Почему вы утверждаете, что ...», «Можете ли объяснить сказанное ...(обосновать, доказать и т.д.)». ***5 (б).*** Если это помогло отвечающему, то дать ему возможность отвечать дальше (3—5 мин.).
6. После окончания выступления (или прервав его по истечении 3—5 мин.) спросить группу, нет ли дополнений, уточнений, поправок, возражений по существу обсуждаемого вопроса?	***6 (а).*** Если же студент не может ответить на вопрос, то прекратить его выступление, а вопрос обратить ко всей группе. ***6 (б).*** Если вся группа не находит правильного ответа, то вопрос «раздробить», конкретизировать.

7. Если нет вопросов от студентов, то самому руководителю семинара, в случае необходимости, поставить дополнительный (уточняющий или дискуссионный) вопрос, обращённый ко всем.

7 (а). Если есть вопросы у студентов, то:

— предложить высказать мнение по данному вопросу желающим;

— если есть желающие, то дать слово им (на дополнительные вопросы целесообразны выступления по желанию, а не по принудительному вызову, иначе снизится активность, все привыкнут к вызовам и не будет желающих);

— преподавателю дать предельно короткий комментарий, ограничиваясь существом вопроса.

8. После обсуждения первого основного вопроса плана семинара сделать вывод, затем перейти к обсуждению следующих запланированных вопросов.

9. Подведение итогов семинара и постановка задач на будущее: после того как будут обсуждены все вопросы плана семинарского занятия или истечёт время занятия, подвести итог:

— оценить степень обсуждения вопросов и глубину их уяснения и усвоения;

— оценить качество выступлений слушателей;

— дать задание для самостоятельной работы по неусвоенным или требующим дальнейшего дополнительного изучения вопросам обратить внимание студентов, на каких последующих занятиях будет использоваться материал семинара.

Третий этап (III) — после занятия, вне аудитории — анализ проведённого занятия и, при необходимости, обсуждение этих результатов с преподавателем, ведущим лекционные занятия.

3.4. Некоторые особенности взаимодействия преподавателя с обучаемыми на семинарском занятии

В отличие от лекционного занятия, которое предполагает монолог преподавателя, семинарское занятие строится на основе взаимодействия всех участников [2, 6]. От их активности, умения вести диалог, т. е. чётко и логично выказывать свои мысли и внимательно слушать другого участника, во многом зависит эффективность этой формы занятия. Особую роль играют условия, в которых проводится семинарское занятие, в частности, то, как располагаются участники во время занятия.

Существенное влияние на эффективность достижения целей семинарского занятия оказывает расположение участников, задающее тот или иной способ их общения. Традиционно группа обучаемых располагается в затылок друг другу, лицом к преподавателю. В этом случае реализуется групповая форма занятий: в каждый момент времени один человек – преподаватель – взаимодействует с группой как с целым, выполняет обучающую функцию по отношению ко всем.

При выступлении на семинаре студент берет эту функцию на себя, однако групповой способ общения сохраняется.

Фактически на таком семинаре воспроизводится классическая форма лекционных занятий, которая, в свою очередь, напоминает форму школьного урока, возникшую исторически раньше.

Следует обратить внимание, что групповая форма общения на занятиях является неадекватной моделью отношений людей на производстве, в трудовых и иных коллективах

Если задача, которую решает группа, такова, что каждый из ее участников располагает существенной частью информации, задача быстрее решается при наличии некоторого центрального лица, к которому все могут непосредственно обращаться. При круговом расположении все участники чувствуют себя равноправными.

Если преподаватель сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом, участники дискуссии адресуют свои высказывания преимущественно ему, но не друг другу. Если же он сидит среди студентов или как бы со стороны наблюдает их действия, становятся более частыми обращения слушателей друг к другу, но не к преподавателю.

Если предоставить обучаемым право самим выбирать места,

напротив преподавателя садятся те, кто предпочитает обращаться к нему, а не к другим слушателям. Те, кто в чем-то не согласен с мнением группы, выбирают места поодаль. Если поместить слушателей, которые обычно отмалчиваются, напротив «спорщиков», они будут взаимно уравновешивать друг друга.

Принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах и вообще в серьезных обсуждениях), т. е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию их активности, увеличению количества высказываний, к более принципиальному характеру дискуссии. Преподаватель также располагается в круге, что не мешает ему управлять группой. Это создает менее формальную обстановку, возможности для личностного включения каждого в общение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения: мимику, жесты, эмоциональные проявления и т. п.

Бригада, работающая по коллективному подряду, управленческое подразделение, геологоразведочная партия, специализированное конструкторское бюро, исследовательская лаборатория, кафедра – все это ячейки общества, отражающие принятые в нем нормы отношений. Их моделью, задающей контекст профессиональной деятельности специалистов, и служит семинарское занятие, построенное как коллективное по форме и диалогическое по сути, как взаимодействие и общение.

На таком семинаре осуществляется сотрудничество и взаимопомощь, каждый участник имеет равное «право» на интеллектуальную активность, заинтересован в успехах других и в достижении общей цели семинарского занятия, несет персональную ответственность за конкретный участок работы и принимает участие в коллективной выработке решений. В условиях коллективной работы студент делится своим результатом с другими, обсуждает их точки зрения, выдвигает свои, выступает как бы в роли преподавателя, занимает активную социальную позицию и воспитывается как специалист и член общества.

Цель семинарского занятия при коллективной работе является, с одной стороны, целью всех участников семинара, а с другой – личной целью каждого их них и отражает общественно значимую цель, заложенную преподавателем как своего рода посредником между социальным заказом общества и обучаемым. Это цель общего и профессионального развития личности будущего специалиста, конкретизированная в целях и задачах семинарского занятия и их системы, в целях обучения и воспитания.

Коллективная структура взаимодействия и общения преподавателя и студентов, студентов между собой является учебной моделью деятельности профессионального сообщества. Такая модель предполагает определенное содержание, построенное проблемно и образующее предметный контекст профессиональной деятельности, и определенный способ взаимодействия и общения людей, осуществляющих эту деятельность, который задает контекст социальных отношений внутри коллектива. Участвуя в коллективной деятельности, предметом которой является проблемно представленное содержание, и находясь в диалогической по отношению к другим участникам семинара и преподавателю позиции, каждый студент в одном потоке своей активности усваивает нормы компетентных профессиональных действий и нормы отношений в профессиональном сообществе. Принятие этих норм как своих, подчинение этим нормам, их усвоение и означает воспитание личности специалиста.

Безусловно, проведение семинарских занятий в коллективной форме – непростая задача и для преподавателя, и для студентов. Здесь нужен опыт, тщательное проектирование коммуникативных отношений, соответствующая требованиям принципа проблемности обработка содержания семинарского занятия. Однако затраченные на первом этапе усилия многократно «окупаются» за счет того, что студенты становятся союзниками преподавателя, проявляют высокий уровень заинтересованности и активности, творчески подходят к делу. Наблюдения показывают, что объем работы, выполненной в коллективной деятельности, превышает суммарные результаты индивидуальных усилий.

Таким образом, в условиях семинарского занятия функция управления играет существенную роль: от представлений преподавателя о возможных вариантах развития семинарского занятия, от его чётких действий, от умения быстро оценивать складывающуюся ситуацию и принимать необходимое решение во многом зависит продуктивность использования данной формы организации учебного процесса.

Семинарское занятие является специальной формой организации учебной деятельности обучаемых, направленной на закрепление изучаемого материала. В условиях семинарского занятия полученная на лекциях информация в ходе активной работы слушателей: рассказа, пересказа, уточнения, обсуждения и т. д. – преобразуется в знания, т. е. становится их достоянием, и основой креативного профессионального поведения в дальнейшем. От того, как будет организовано и проведено семинарское занятие, во многом зависит, какие знания получат

слушатели, какие первичные практические навыки у них будут сформированы. Понимание значимости семинарского занятия, подготовленность преподавателя к нему будет определять воспитательный потенциал взаимодействия участников семинара, что, в свою очередь, способствует трансформации определённых знаний в убеждения и формирует основы профессионального мировоззрения.

Вопросы:

1. Какие виды семинарских занятий вы используете чаще всего?
2. Сколько времени занимает у вас подготовка к семинару?
3. Используете ли вы технические средства обучения при проведении семинара?
4. Проводите ли вы специальную подготовительную работу со студентами перед семинаром?
5. Всегда ли студенты активны на семинарских занятиях?
6. Какие методы активизации работы студентов на семинаре вы используете?
7. Как вы подводите итоги работы студентов в конце семинарского занятия? Комментируете ли результаты работы отдельных студентов?
8. Как вы учитываете результаты работы студентов в дальнейшем?
9. Когда вы чувствуете себя более уставшим – после лекции или семинара, от чего это зависит?
10. Учитываете ли вы результаты работы на семинаре при подготовке к следующей лекции?

Задания

Проанализируйте свою работу на семинаре – можно ли её рассматривать как управленческую деятельность? Если да, то все ли основные действия управления вы осуществляете (см. схему 3)?

4. Активные формы организации учебного процесса: дидактические игры, комбинированная форма занятий

Цель данной главы: дать общее представление об активных формах организации учебных занятий – игровых, комбинированных.

Задачи: дать представление об основном назначении учебных (дидактических) игр и их возможностей для активизации учебной деятельности обучаемых; раскрыть возможности комбинированных форм организации учебного процесса.

4.1. Деловые игры и их виды

Игровая модель обучения предполагает включение обучаемых в игровое моделирование изучаемых явлений, проживание ими нового опыта в обстановке игры. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ игровой ситуации как моделирующей, её соотношения с реальностью. Полноценное развёртывание учебного процесса на основе дидактической игры предполагает значительный личностно-профессиональный потенциал преподавателя, который в ходе обучения выступает в разных ролях и обеспечивает баланс между вовлечением обучаемых в игровое действие и специальной фиксацией учебно-познавательного результата игры. Одной из существенных функций, выполняемых преподавателем в ходе игрового обучения, является организационно-управленческая функция. «Игротехническая деятельность – это особый вид педагогической организационно-управленческой деятельности, отличающийся системным использованием особых мыслетехнических, психотехнических, группотехнических, рефлексотехнических, коммуникативных и других процедур, позволяющих в сжатые сроки развить личностный потенциал человека и подготовить его к исполнению разнообразных жизненных ролей» (Н.В. Борисова)[4].

Деловая игра используется тогда, когда другие формы и методы обучения специалиста не могут дать необходимого качества подготовки специалиста. Это прежде всего получение целостного представления о конкретном содержании профессиональной деятельности специалиста.

Деловая игра (ДИ) представляет собой совокупность следующих форм: метода конкретных ситуаций, разыгрывания ролей и ситуативных фрагментов деловой игры. В целях эффективного применения деловой игры требуется последовательное введение этих форм в учебный процесс.

Виды деловой игры (ДИ)

Выделяют разные виды игр [6], используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т. п.):

- учебные,
- имитационные,
- ролевые,
- организационно-деятельностные,
- операционные,

• деловые,
• управленческие,
• военные,
• рутинные,
• инновационные и др.

ДИ не поддаются строгой классификации, так как выделяются часто по разным основаниям и в значительной степени перекрывают друг друга.

Деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Большая *эффективность учебных деловых* игр по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией) достигается не только за счёт более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счёт более *полного личностного включения обучаемого* в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха и неудачи.

Деловая игра является модельным замещением двух реальностей – процессов производства и процессов деятельности в нем людей.

В деловой игре обучающийся выполняет деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, т. е. максимально приближенную к профессиональной. Усвоение знаний, формирование умений, навыков осуществляется как бы наложением на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Эти знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту. Очевидно, что в достижении таких целей обучения и воспитания деловая игра обладает наибольшими возможностями.

Развитие личности специалиста в деловой игре осуществляется в результате подчинения двум типам норм: компетентных предметных действий и социальных отношений коллектива. В этих условиях действия приобретают значение

поступков, формирующих социальные черты, характер специалиста. Достижение дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по своей природе активности обучающихся, реализуемой в форме игровой деятельности. Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников деловой игры обусловливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, диалогического общения и взаимодействия на проблемно представленном материале деловой игры и для формирования профессионального творческого мышления.

В деловой игре при ее конструировании и применении реализуются следующие психолого-педагогические принципы:

• принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства,

• принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности,

• принцип совместной деятельности,

• принцип диалогического общения,

• принцип двуплановости,

• принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности.

Отличие деловой учебной игры от традиционных методов обучения, ее обучающие возможности заключаются в том, что в игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебных ситуаций. Но движение профессиональной деятельности и профессионального мышления должно быть обусловлено дидактически, обеспечено методически и оправданно документально. Необходимо создание таких дидактических условий, чтобы участник деловой игры мог реализовать комплекс умений, приобретенных в рамках других форм обучения на предшествующих игре этапах. В числе таких умений основными являются следующие:

– видеть профессиональную ситуацию как целое, уметь анализировать составные части объекта деятельности и условия его функционирования;

– выделять в этой ситуации предмет действий, цель, средства и ожидаемые результаты преобразования ситуации;

– формулировать и ставить задачу, выделять систему действий, обеспечивающих достижение цели в данных условиях;

– строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи, подбору недостающей или элиминации излишней информации, изменению условий функционирования

объекта или его свойств;

– осуществлять действия по решению задачи;

– проводить оценку и обобщение полученных результатов, доказательство правильности решения.

Основой разработки деловой игры является создание имитационной и игровой моделей, которые должны органически накладываться друг на друга, что и определяет структуру ДИ.

Выбор и описание объекта имитации является одним из наиболее важных и сложных этапов конструирования ДИ, от успешной реализации которого зависит вся остальная работа. Объектом имитации является определенный отрезок производственного процесса, освоение которого задано общими целями подготовки специалиста данного профиля, зафиксированными в модели специалиста. Часто в качестве такой модели выступает квалификационная характеристика специалиста.

Имитационная модель является результатом анализа разработчиком игры объекта имитации. В качестве такого объекта выбирается наиболее типичный фрагмент профессиональной реальности, выполнение которого специалистами требует системного применения разнообразных умений и навыков, «заготовленных» у учащихся в период обучения, предшествующий игре, причем это применение связано с трудностями. В решение профессиональных задач вовлечен тот или иной круг специалистов, имеющих разные интересы и свои предметы деятельности.

Таким образом, отнюдь не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования, а только такое, которое достаточно сложно, содержит в себе проблемность и не может быть усвоено индивидуально. В рамках деловой игры могут отрабатываться как фрагменты профессиональной деятельности, так и целые производственные циклы. Это ещё одна особенность ДИ – временной фактор: игра может быть развёрнута во времени, а может быть предельно короткой, что позволяет встраивать её в другие формы занятий.

4.2. Комбинированные формы организации учебного процесса

В системе профессионального образования, где в первую очередь необходимо сформировать функциональные навыки профессиональных действий и нет большого объёма теоретического материала, а учебные группы невелики по численности, преподаватели часто используют комбинированные формы организации учебных занятий. Это повышает продуктивность занятия, делает его более динамичным. Особенно эффективны такие формы в системе повышения квалификации и переподготовки.

Одной из самых распространённых комбинированных форм является сочетание «лекция – семинар». В ходе изложения материала преподаватель задаёт вопросы – прямые, проблемные и др. Ожидаемые ответы на такие вопросы предполагают прежде всего хороший уровень уже имеющихся знаний, возможно, профессиональный практический опыт обучаемых. В некоторых случаях возникает обсуждение, дискуссия. Такая работа позволяет обучаемому соотносить новый материал с тем, что ему уже известно. Это повышает значимость нового материала и, как следствие, улучшает его запоминание. Часто, к сожалению, такое построение занятия происходит непреднамеренно. Это используют преподаватели увлечённые, эмоционально «проживающие» излагаемый материал. У таких преподавателей, как правило, большое количество примеров из их собственной практики, это позволяет им не просто рассказывать, читать лекцию, но через яркие образные ситуации захватывать внимание слушателей и включать их в активное совместное обсуждение изучаемого материала. Иногда такое занятие заканчивается спонтанно организованной – очень короткой по сюжету и по времени – деловой (дидактической) игрой, т. е. только что изученный материал тут же обыгрывают в условной профессиональной (производственной) ситуации, «примеривая» его к практике.

Поскольку комбинированная стратегия организации учебного процесса знакома, понятна и в той или иной мере используется многими преподавателями, то целесообразно изучить её, осмыслить и применять при поведении занятий в качестве специально подготовленного, методически оснащённого единичного занятия или комплекса занятий.

Методический анализ комбинированной формы

проведения занятия, традиционно используемой преподавателями. Прежде чем спланировать и методически оснастить предлагаемую к рассмотрению форму организации занятия – в некоторых случаях её называют «Полиформа», целесообразно проанализировать широко распространённую и традиционно используемую большинством преподавателей организацию занятия.

Исходная ситуация очень часто складывается следующим образом: преподаватель готовится к проведению лекции – материал лекции, как правило, состоит из нескольких (3–5) смысловых фрагментов. Таким образом, план лекции будет содержать соответственно 3–5 пунктов. Значимость этих пунктов всегда различна – в одном из них содержится основная суть изучаемого материала, которое и необходимо тщательно проработать, остальные являются соподчинёнными – их назначение – разъяснить, дать различные взгляды, доказать, убедить и т. д. Кроме этого, преподаватель знает состав группы, с которой предстоит работать, – количество слушателей, их уровень подготовки, активности на занятиях, готовность вступать в обсуждение изучаемого материала – всё это и будет определять стратегию проведения лекции. Если группа малочисленна, активна, в достаточной мере подготовлена, готова к взаимодействию, сотрудничеству с преподавателем, то уже на этапе подготовки преподаватель продумывает несколько вопросов, имеющих различное назначение. Вопросы могут быть предназначены:

✓ для активизации работы слушателей;

✓ для проверки знания уже известных фактов, необходимых, опорных для изучения последующего материала;

✓ для проверки более детального, широкого знания уже известного материала;

✓ для уточнения мнения, взглядов слушателей на обсуждаемый материал;

✓ для проверки понимания излагаемого материала;

✓ для проверки понимания логики изложения нового материала и т. д.

Они, как правило, конструируются в форме прямых вопросов:

✓ Что вам известно о…

✓ Дайте определение понятия…

✓ Перечислите виды…

✓ Дайте характеристику…

В некоторых случаях они нацелены на активизацию слушателей:

✓ Каково назначение…

✓ Обоснуйте необходимость…
✓ От чего зависит…
✓ В чём суть…
✓ Чем вызвана необходимость… и др.

Иногда вопросы конструируются в форме небольшой проблемной ситуации, которая передаёт короткий фрагмент профессиональной деятельности. Назначение такой ситуации – создать условия, в которых обучаемый должен, задумавшись, в процессе поиска её решения, самостоятельно выявить недостающую ему информацию и подойти к необходимости запросить её у преподавателя.

Предполагая использование вопросов, обращённых к слушателям, преподаватель учитывает это при распределении времени, предусматривая некоторые временные затраты на обдумывание ответов и их изложение слушателями, возможность возникновения дискуссии, необходимость выслушать различные точки зрения и др.

Таким образом, уже на этапе подготовки преподаватель планирует вероятную возможность внедрить в ход лекции элементы семинарского занятия. Другими словами, он уже подготовлен и знает как, каким образом – в случае необходимости, благоприятной обстановки – он будет проводить занятие, сочетая лекцию и семинар.

В ходе занятия непосредственно в аудитории, проводя лекцию с элементами семинарского занятия, преподаватель при помощи заготовленных вопросов стремится активизировать работу слушателей. Нередко возникают вопросы помимо заготовленных, но нужных, значимых для текущего хода рассуждений. Кроме этого, по ходу занятия преподаватель довольно часто предлагает слушателям представить себя в роли какого-либо действующего лица обсуждаемой ситуации, и прокомментировать, как следовало бы поступить, отреагировать, действовать и т. д., т. е. использует элемент учебной (дидактической) игры.

Всё это вместе и составляет комбинированное использование основных форм организации учебного занятия – лекции, семинара, учебной (дидактической) игры.

Анализ показывает, что большинство преподавателей очень часто в условиях малочисленных групп (до 20 человек) используют именно комбинацию основных форм организации учебных занятий. Это объясняется тем, что благодаря такой конструкции достигается наиболее высокая результативность обучения.

Следует особо рассмотреть достоинства такой конструкции

учебного занятия:

для обучаемых:

– активное включение в процесс изучения материала в ходе занятия;

– подготовка к самостоятельной работе – направление работы определяется в ходе обсуждения материала и формирует логику дальнейшего семинарского занятия, и что особенно важно – это происходит под руководством ведущего преподавателя;

– создаются благоприятные условия, для того чтобы расспросить преподавателя уже в ходе объяснения материала и разобраться в нем максимально полно;

– размышления над действиями в ролевой позиции позволяют более глубоко представить себе её особенности, трудности, возможные варианты действий и их непредсказуемость и сразу же обсудить с преподавателем;

– всё вместе создаёт максимально полное приближение к конкретной профессиональной ситуации, позволяет более глубоко осознать, до некоторой степени прочувствовать её, и, как следствие, наиболее полно усвоить материал, а также подойти к начальному этапу формирования функциональных навыков;

– возможность обмена опытом уже в ходе занятия;

для преподавателя:

– активная включённость обучаемых даёт возможность осуществлять постоянный, системный контроль за ходом понимания и усвоения материала;

– совместное обсуждение даёт возможность осуществлять педагогически грамотное управление учебной работой студентов, слушателей: на занятии – прямое, отслеживая их включённость, активность, ход рассуждений и т. д., при необходимости внося корректировку, косвенное – во время самостоятельной внеаудиторной работы обучаемых – путём формирования логики и последовательности изучения материала;

– ролевые элементы – дают возможность оперативно выявлять имеющиеся у обучаемых затруднения вхождения в практическую профессиональную деятельность и сразу же оказывать помощь по их преодолению, корректировке, устранению, что и является первым этапом формирования функциональных навыков.

Как показал проведённый анализ, комбинированное сочетание «лекция – семинар – учебная игра» для проведения учебного занятия в системе профессиональной подготовки является довольно эффективной формой и широко используется большинством преподавателей, что подтверждается самими преподавателями.

Принципы, лежащие в основе комбинированной формы

организации учебного занятия – «полиформы». Принципы, определяющие эффективность изучаемой формы организации учебного процесса:

✓ *Не сообщать обучаемым в готовом виде то, к чему они могут прийти самостоятельно.*

Реализация этого принципа приводит к тому, что всякое усвоение идёт через микроакты собственных усилий обучаемого, его собственной интенсивной познавательной деятельности, собственных поисков вопросов и ответов. Другими словами, происходит максимальная активизация собственной учебной познавательной деятельности обучаемых.

✓ *Возможность ускорить изучение необходимого материала, подводя обучаемого к этапу формирования функционального навыка.*

Ещё в начале занятия – введение материала в форме проблемы – идёт её обсуждение; затем осуществляется поиск необходимой недостающей информации – происходит осмысление и усвоение её (необходимость, значимость, важность и т. д.). И уже в конце занятия создаются условия для применения изучаемого материала, в данных условиях искомой информации, в учебно-игровой форме, т. е. практическое применение полученных знаний под руководством («под присмотром») преподавателя. Даже такая кратковременная возможность практического использования нового материала даёт возможность сформировать первичный вариант практического действия.

✓ *Обучение на высоком уровне трудности.*

Активное включение слушателя в учебную работу на занятии, возможность самому вести поиск правильного пути решения проблемы – всё это позволяет обучаемому оценить самостоятельно собственный уровень знаний и продуктивно его повышать.

✓ *Создание условий для формирования морально-этических норм поведения.*

В условиях совместной, коллективной работы вырабатываются такие качества: умение владеть собой, выслушивать мнение других участников работы и при необходимости принимать его, обоснованно излагать собственную точку зрения. Другими словами, происходит формирование волевых качеств, этических норм поведения – уважение к другим и их мнению, развитие мыслительной деятельности – умение чётко и ясно сформулировать и изложить свои мысли.

Методические рекомендации по разработке комбинированной формы занятия.

1) Материал, который будет изучаться на занятии, оформляется в форме проблемы. В ряде случаев его можно представить в качестве сюжетного фрагмента из профессиональной деятельности. Некоторая часть нового материала не должна быть представлена в тексте, она и будет составлять цель поиска, то есть в конечном результате давать решение проблемы.

2) Подготовка вопросов, которые будут направлять ход поиска правильного решения проблемы (возможные варианты формулировок представлены выше). Необходимо учесть, что в процессе поиска обучаемыми будут выбираться различные пути решения проблемы – и ложные в том числе, – их целесообразно выслушать, обсудить и объяснить их ошибочность. Преподавателю по возможности следует представить – какие это пути, чтобы учесть необходимое для их проработки время.

3) Подбор, составление, небольшого сюжета для короткой учебной (дидактической) игры (УН): основу УН должна составлять ситуация из реальной профессиональной деятельности (т. е. она должна описывать обстоятельства, которые складываются в реальной профессиональной деятельности), роли участников строго продуманы – им задаётся какая-либо линия поведения, задание будет заключаться в том, чтобы полученные в ходе всей работы на занятии знания применить в условиях модели профессиональной деятельности в режиме определённой линии поведения.

4) Если предполагается, что не все присутствующие будут задействованы в УН, продумать задание для остальных обучаемых, связанное с наблюдением за ходом УН.

Схема 8

Структурно-логическая схема действий преподавателя – педагогический алгоритм подготовки и проведения комбинированной формы занятия

Первый этап (I) — предваряющий занятие — подготовка к проведению занятия	
1. Продумывание цели занятия по данной теме и задач по её достижению	**2.** Оформление материала занятия в форме проблемной ситуации, в которой будет представлена его основная часть

3. Составление вопросов, которые будут направлять работу слушателей, в ходе поиска пути решения поставленной проблемы	**4.** Составление сценария учебной (дидактической) игры (УИ), в которой будут применены полученные на занятии новые знания

Второй этап (II) — непосредственно в аудитории на занятии

1. Вступительное слово преподавателя:

— Указание темы, пояснение её значения: для слушателей; для изучения дальнейшего материала, для использования на последующих занятиях; для будущей профессиональной деятельности.

— Объяснение порядка работы на занятии: в чём будет заключаться работа слушателей; как строить выступление (коротко, чётко, предметно, без общих слов, с выводами из сказанного), как будет проводиться УИ, её назначение, цели и задачи.

2. Постановка проблемы.

3. Создание условий для активной деятельности слушателей. Совместно со слушателями — выбор путей поиска недостающей информации.

4. Контроль и педагогическое руководство ходом работы слушателей, при необходимости его корректировка. Контроль времени.

5. Как только найдено решение проблемы — подведение промежуточных результатов работы на этом этапе.

6. Переход к УИ: определение участников, изучение ими своих ролей, постановка задач для слушателей, не задействованных непосредственно в УИ.

7. Проведение УИ.

8. Подведение итогов занятия и постановка задач на будущее:

— оценить работу слушателей, их активность, оценить качество выступлений слушателей;

— дать задание для самостоятельной работы по неусвоенным или требующим дальнейшего дополнительного изучения вопросам;

— обратить внимание слушателей, где в дальнейшем будет использоваться материал данного занятия.

Третий этап (III) — после занятия, вне аудитории — анализ проведённого занятия и при необходимости обсуждение этих результатов с преподавателями, ведущими последующие занятия.

Успешность проведения занятий с использованием комбинированных форм во многом зависит от организационно-управленческой культуры преподавателя. Проведение занятий в такой форме позволяет соблюсти основные принципы работы со взрослым: создать максимальные условия для его активности и непосредственного применения полученных знаний, использовать его профессиональный опыт, который может представлять интерес для других слушателей.

Вопросы

1. Используете ли вы в своей работе учебные игры?
2. Приходилось ли вам создавать сценарии деловых учебных игр?
3. Используете ли вы комбинированные формы занятий, возможно, спонтанно, без специальной подготовки?
4. Доводилось ли вам использовать в работе со взрослыми элементы лекции и семинара на одном занятии, блиц-игры в условиях семинара?
5. Какое значение, по вашему мнению, имеет понимание управленческой деятельности и знание её функций для проведения активных форм организации учебных занятий?

Задания

Проанализируйте:

• Какие темы занятий из читаемого вами учебного курса целесообразно закреплять на занятиях в игровой форме, в комбинированной форме?

• Какие виды деловых учебных игр вы бы для этого использовали?

• Какие особенности учебной группы, отдельных студентов, слушателей, на ваш взгляд, следует учесть при подготовке и проведении активных форм обучения?

Заключение

Педагогическая деятельность многогранна и разнопланова – это и поддержание высокого уровня знания своего предмета, и умение его увлекательно и доступно излагать. Она предполагает также умение взаимодействовать с аудиторией и оказывать необходимое влияние на обучаемых с целью формирования их профессиональных знаний, умений, навыков и отношения к будущей профессиональной деятельности. Всё это задаёт высокие требования к педагогическому профессионализму преподавателя, выполнение которых зависит от его понимания своей позиции в системе организации учебного процесса и в ходе его непосредственной реализации – на занятиях. Осознание преподавателем себя в качестве организатора и руководителя учебной деятельности обучаемых даёт возможность создавать необходимые условия для их работы и достигать совместно с ними высоких результатов этой работы. При таком подходе организационно-управленческая культура преподавателя во многом будет определять успешность педагогического взаимодействия и влияния и, как следствие, высокий результат качества обучения.

Основными организационными формами учебного процесса и сегодня являются лекция, семинар и их всевозможные комбинации. К настоящему времени лекция и семинар как дидактические формы не претерпели существенных изменений со стороны требований к структуре и средствам выражения, об этом свидетельствуют многочисленные примеры из истории образования и современная организация учебного процесса. За последнее время их методический арсенал был обогащён техническими приёмами, ТСО, компьютерными технологиями, специально оснащёнными помещениями, что позволило разнообразить материал, расширить каналы его передачи, улучшить условия проведения занятий. Но дидактическая основа лекции и семинара, система взаимодействия преподавателя с обучаемыми в условиях этих форм – их коммуникативная основа – сохранились неизменными.

В то же время проблема овладения искусством подготовки и проведения лекционного и семинарского занятия очень значима. Поскольку в отечественной педагогической науке не очень много специальных методических пособий по этой тематике, этим мастерством надо овладевать самостоятельно, вспоминая лекции вузовских преподавателей, перенимая опыт коллег. Помимо «живых» источников имеется масса свидетельств о том, как,

например, читали лекции отдельные выдающиеся преподаватели-учёные в прошлом, т. е. примеры из истории российской высшей школы. Они запечатлены также в художественной литературе и сохранились в воспоминаниях ряда мемуаристов. Все они подтверждают, что чтение лекций – искусство высокого ранга (см. приложение 3).

Сегодня наметился ещё один путь, позволяющий достаточно эффективно освоить педагогическую технологию организации и проведения лекций, семинаров и их комбинаций. Он заключается в изучении основных элементов управленческой деятельности и формировании организационно-управленческой культуры преподавателя. Этот путь даёт возможность быстро овладеть технологией преподавания – организовать и структурировать его работу на первых этапах, а затем совершенствовать её и создавать на её основе авторские методики, обеспечивая тем самым своё творческое развитие в педагогической деятельности и качественное обучение студентов.

Рекомендуемая литература

Научная литература (включая периодику)

Алякринский Б.С. О таланте и способностях. М.: Знание, 1970. С. 3 – 24, 30–33, 99-132, 136–145, 153–169.

Абулъханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. С. 39–43, 113.

Ларин П., Беловодская М. Азбука лидерства. СПб.: Невский проспект, 2001. С. 7–17, 42–68.

Литвак М.Е. Командовать или подчиняться? Психология управления. Ростов н/Д: Феникс, 2005. С. 135–162.

Маслоу А. Маслоу о менеджменте / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. С. 28–48, 53–82, 148–161, 239–263.

Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / Под ред. А.Н. Тихонова. М.: Вита-Пресс, 1998. С. 118–158.

Хоган К. Психология убеждения: Как добиться поставленной цели / Пер. с англ. Ю.О. Анохиной. М.: РИПОЛ классик, 2004. С. 19–30, 45 – 102.

Якокка Л. Карьера менеджера, минск: Попурри, 2001.

* * *

Путин В. И. В кризисный период высшая школа способна играть роль одного из важнейших социальных стабилизаторов // Высшее образование сегодня. 2009. № 3. С. 2.

Медведев Д.А. Не просто противостоят!» кризису, а шаг за шагом идти вперед по пути модернизации высшей школы // Высшее образование сегодня. 2009. № 4. С. 3.

Стратегия развития высшей школы в новых социально-экономических условиях: лидерство, результативность, стабильность // Высшее образование сегодня. 2009. № 4. С. 7.

Учебно-методическая литература

Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. С. 10–18, 68–82.

Васильев Ю.С., Глухов В.В., Фёдоров М. П. Экономика и организация управления вузом. СПб.: Лань, 2001. С. 488–511.

Кукушкин В.С. Дидактика (теория обучения): Учеб. пособие. М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2003. С. 84–97, 128–138.

Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. С. 13–20, 113–159.

Мурашов А.А. Педагогическая риторика. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 7 – 50.

Сластёнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. С. 78–98.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. С. 271–285.

Панкратов А.Н., Панкратов В.Н. Психотехнология управления людьми: Практ. руководство. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004.

Развитие профессионализма преподавателя высшей школы: Учеб. – метод, пособие / Под науч. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2007. С. 71–115, 117–127, 128–141, 149–166.

Библиография

1. *Аргунова Е.Р., Жуков Р.Ф., Маричев И.Г.* Активные методы обучения: Учеб. – метод, пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

2. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии: Учеб. – метод, пособие для преподават. и аспирантов. М.: ВЛАДОС, 1999.

3. *Балакина А.П., Солнцева Н.В.* Эффективность управления вузом и педагогический менеджмент // Высшее образование сегодня. 2002. № Ю.

4. *Блинов В.М.* Эффективность обучения (Методологический анализ определения этой категории в дидактике). М.: Педагогика, 1976.

5. *Бусыгина А.Л.* Профессор – профессия? Самара, 1999.

6. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод, пособие. М.: Высшая школа, 1991.

7. *Веснин В.Р.* Практический менеджмент персонажна. М.: ЮРИСТЪ, 1998.

8. *Вудкок М., Френсис Д.* Раскрепощённый менеджер. М.: Дело, 1991.

9. *Габай Т.В.* Учебная деятельность и её средства. М.: Изд-во МГУ, 1988.

10. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л.* Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006.

11. *Егоров О. Г.* Лекционно-семинарская система занятий в профильной школе // Педагогика. 2007. № 4.

12. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Логос, 1999.

13. Качество вузовского образования и критерии его оценки: Научные труды СГА. М.: Изд-во СГУ, 2007.

14. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2004.

15. Лидерство – психологические проблемы в бизнесе / Под ред. Т.Н. Ушаковой. Дубна: Феникс, 2000.

16. *ЛукА.Н.* Юмор, остроумие, творчество. М.: Искусство, 1977.

17. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.

18. *Мижериков В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. М.: Пед. общество России, 2002.

19. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. общество России, 2002.

20. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие /

Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2006.

21. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004.

22. Психология менеджмента: Учебник / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000.

23. *Рапохин Н.П.* Прикладная психология: Учеб. пособие. М.: ФОРУМ; ИНТРА-М, 2007.

24. *Самыгин С.И., Столяренко Л. Д.* Психология управления. Ростов н/Д: Феникс; М.: Зевс, 1997.

25. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза: Колл, монография. Казань: Таглимат, 2001.

26. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

27. *Солнцева Н.В.* Авторитарная педагогика: теория и жизнь // Высшее образование в России. 2000. № 5.

28. *Солнцева Н.В.* Уровни управления в вузе // Высшее образование в России. 2002. № 2.

29. *Солнцева Н.В.* Проблемы управления качеством подготовки специалиста // Качество и жизнь. 2003. № 2.

30. *Станкин М. И.* Психологические способы установления контактов между людьми: Учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. (Серия «Библиотека психолога»)

31. *Фокин Ю.Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. М.: Академия, 2002.

32. *Цепцов В.А.* Переговоры: психология, воздействие, практика. М.: Изд-во ИП РАН, 1996.

34. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие, для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

Приложения

Приложение 1

Технология подготовки к лекции

1. Определение темы лекции

Темы лекций определяются в соответствии с рабочей программой и тематическим планом занятий, хотя они могут несколько изменяться по ходу курса. В соответствии с темой данной конкретной лекции формулируется её **дидактическая цель**:

• сообщить, объяснить что-либо – теорию, подходы, взгляды, технологию и т. д.;

• ввести какие-либо термины, понятия, категории, принципы и др.;

• сформировать представление о чём-либо и т. д.

Особое внимание следует уделить взаимосвязи между темами отдельных лекций.

В ходе подготовки материала преподаватель должен хорошо представлять себе, на какой материал из предыдущей лекции он будет опираться, а также что из материала данной лекции станет основой для изучения последующего: термины, понятия, смысловые фрагменты и т. д.

2. Подбор и структурирование материала лекции

Подбор материала. Источниками основной информации для подготовки лекционного материала служат: монографии; научные работы; документы; профессиональный опыт самого преподавателя; материалы по данной теме, имеющиеся на кафедре: учебные, методические и учебно-методические пособия; учебники; научно-популярная литература; периодическая печать: газеты, журналы и др.

Для преподавателя, начинающего педагогическую деятельность, целесообразно написание максимально полного конспекта лекции.

В ряде случаев по результатам чтения лекции возникает необходимость внесения разного рода дополнений, изменений и корректировок текста конспекта.

Структурирование материала. Перед непосредственным подбором материала необходимо составить предварительный план. Общий план лекции должен соответствовать содержанию

данного раздела рабочей программы и раскрывать его. Пункты этого плана будут задавать логику построения подбираемого материала. В то же время детальность и глубина в раскрытии каждого пункта может быть разной. Это будет определяться значимостью содержания каждого пункта. Например, ввести какое-либо понятие, разъяснить его, предъявить его в контексте какого-либо явления, дать примеры из практики, где данное понятие используется в качестве рабочего термина и т. д. Регламентировать общий объём материала будут временные рамки учебного времени.

Оптимальное количество пунктов плана на один академический час лекции – три. Безусловно, возможны исключения, так как каждый пункт может содержать большее или меньшее количество подпунктов. Каждый пункт плана рекомендуется разделить на несколько подпунктов, связав их в логическую последовательность. Это совершенствует структуру лекции и способствует системному восприятию, осмыслению и запоминанию материала слушателями.

При отборе материала для лекции целесообразно руководствоваться следующими критериями:

✓ Цель лекции.

✓ Учёт уровня подготовки слушателей.

✓ Ориентация на последующее практическое занятие.

✓ Учёт источников информации, по которым будет осуществляться дальнейшая самостоятельная работа слушателей по данному материалу.

✓ Учёт использования материала лекции в ходе дальнейшего обучения – межпредметные связи.

✓ Учёт практического применения полученных сведений в будущей профессиональной деятельности.

Основным критерием отбора материала для лекции будет его целесообразность, другими словами, – отобранный материал отвечает *цели* лекции. Отбираемый материал должен служить решению конкретных задач, позволяющих достичь общей цели лекции.

Учёт уровня подготовки слушателей будет влиять на изложение материала – насколько подробно и детализирование будет останавливаться преподаватель в своём изложении на информации, необходимой по данной теме; какие потребуются разъяснения, комментарии для вводимых понятий, терминов; количество примеров для более адекватного понимания теории и т. д.

Ориентация на последующее практическое занятие. Если лекция предваряет практическое занятие, то особое внимание и

время при объяснении материала следует уделить тем его фрагментам, которые будут использованы при выполнении практических заданий.

Последующая самостоятельная работа слушателей строится на использовании тех или иных доступных источников информации. Это обстоятельство также будет влиять на отбор материала. Так, например, лекции по спецкурсам могут содержать ещё не опубликованную информацию, т. е. источники получения сведений по данной тематике могут быть ограничены, это положение требует предельно подробного изложения основных вопросов изучаемого материала.

Существенным аспектом при подготовке материала к лекции является учёт межпредметных связей. Это обеспечивает понимание необходимости изучения данного учебного материала и его более полное запоминание.

Важным моментом при подборе материала является его значимость для последующей практической профессиональной деятельности, на что следует обратить особое внимание слушателей как при сообщении слушателям темы и плана лекции, так и в ходе чтения лекции.

3. Написание конспекта лекции

Главной задачей преподавателя как при написании конспекта лекции, так и при его прочтении непосредственно в аудитории является **организация** материала.

Структура конспекта лекции состоит из трёх условных частей: *введение, основная и итоговая части. Во введении* сообщается тема лекции и план изучения материала, а также могут быть поставлены проблемные вопросы, на которые преподаватель даст ответы в ходе изложения материала. Особое внимание следует уделить формулировкам пунктов плана лекции. Они должны представлять собой основную мысль данного фрагмента изучаемого материала, изложенную в одном предложении. Они же лягут в основу вопросов, которые преподаватель должен дать слушателям для последующей самостоятельной проработки материала. Перечень вопросов для самостоятельной работы может быть дан слушателям как в начале, так и в конце лекции. Выбор этого методического приёма зависит от того, как будет излагаться материал, например, преподаватель в начале даёт описание, рассказ конкретной ситуации и затем её анализирует, или наоборот.

Основная часть лекции имеет свою внутреннюю структуру и логику подбора материала: от простого к сложному, от общего к

частному, от известного к неизвестному и наоборот – это в полной мере зависит от замыслов лектора, от выбранных им методических приёмов. Существенным моментом является логическая связь построения материала. При этом каждый смысловой фрагмент должен завершаться промежуточным, обобщающим данную мысль итоговым заключением, которое позволит слушателям с большим пониманием подойти к обобщённому заключительному выводу по всему материалу лекции.

В заключительной части лекции: 1) даётся краткий и очень чёткий обзор прослушанного материала; 2) делается заключительный вывод по изученному материалу; 3) указывается его связь с последующим материалом, при этом возможны рекомендации по самостоятельному предварительному ознакомлению с наиболее существенными вопросами предстоящей лекции в плане подготовки к ней; 4) подводится итог работы на лекции, могут быть высказаны некоторые оценочные суждения о ходе работы на лекции. Два первых пункта могут быть выполнены как самим лектором, так и с участием кого-либо из слушателей, если обучаемые хорошо известны преподавателю.

4. Составление расширенного плана

Следующим этапом подготовки к лекции является **составление расширенного плана** по подобранному, подробному материалу.

План строится с соблюдением иерархии основных положений материала, с указанием основных пунктов, тем, фактического материала и др. Подготовка плана даёт дополнительную возможность уточнить цель и задачи данного лекционного занятия. План расширяется за счёт определений, схем, диаграмм, графиков и фраз, которые резюмируют основные идеи лекции. Количество деталей, которые включаются в конспект, зависит от самого материала и от того, насколько он знаком преподавателю. Когда лекция читается в первый раз, требуется большая детализация плана-конспекта лекции, по мере того как преподаватель накапливает опыт чтения лекций по данной теме, расширенный план будет содержать меньше деталей. Следует иметь в виду, что почти любые определения (за исключением тех, которые излагаются математическим языком) допускают перефразирование, что, естественно, предполагает некоторую свободу изложения подготовленного материала.

Использование схем и диаграмм, а также других пособий

позволяет демонстрировать взаимосвязи между явлениями, понятиями, которые объясняет преподаватель. Визуальная демонстрация с очевидным разделением рассматриваемых фрагментов должна сопровождать вербальную презентацию материала, особенно в том случае, когда обсуждаются, например, преимущества и ограничения, аргументы за и против определённого утверждения, теории, процедуры и т. д.; следует учитывать композиционное расположение материала, записей на доске (слева – справа, сверху – снизу и т. п.).

Подготовку материала к лекции целесообразно проводить заблаговременно. Это позволяет продумать, как бы охватить его целостно и при необходимости дополнить, доработать.

Приложение 2

Технология подготовки к семинарскому занятию

Семинарское занятие предназначено для систематизированной проработки материала, прослушанного на лекции. В ходе этого занятия – во время ответов студентов – поясняются, уточняются, детализируются, осваиваются новые термины, понятия, новый материал. В процессе ответа происходит более полное осмысление полученной на лекции информации и, как следствие, усвоение нового материала обучаемыми. Другими словами, *основная цель работы студентов* на семинарском занятии *заключается* в освоении профессиональной терминологии и развитии профессионального мышления. что, в свою очередь, становится основой для формирования профессионального мировоззрения и первичных функциональных навыков будущей профессиональной деятельности.

Часто начинающие преподаватели считают, что проведение семинарского занятия проще, чем чтение лекции, объясняя это тем, что на лекции работает сам преподаватель, а на семинаре будут работать студенты. Но активность студентов на семинаре во многом зависит от того, насколько подготовлен к семинарскому занятию сам преподаватель и те материалы, по которым предстоит готовиться к семинару студентам.

Подготовка учебно-методических материалов к семинарским занятиям

Основным учебно-методическим пособием для подготовки к семинарам является «План семинарских занятий», который готовится параллельно с материалами для лекций. В нём должны быть представлены все планы семинарских занятий, предусмотренные учебным планом по данной учебной дисциплине. План может быть составлен также и для единичного занятия.

В такое учебно-методическое пособие входят:

1) перечень вопросов по каждой теме данной учебной дисциплины, или разрабатывается только одна тема;

2) список литературы – может быть общим для всех тем, в некоторых случаях целесообразно сопровождать таким списком каждую тему;

3) указание других источников: СМИ, Интернет и др.;

4) возможен отдельный специальный список литературы по законодательной базе данного вида деятельности;

5) при необходимости – перечень тем для докладов и отдельных специальных сообщений, данные темы целесообразно соотнести с конкретными темами лекций;

6) в заключении возможен отдельный список вопросов, которые будут вынесены на зачёт или экзамен.

Работа над «Планом семинарских занятий» начинается с определения целей каждого занятия и задач, которые должны быть решены в ходе каждого занятия для достижения поставленных целей. Кроме этого, преподаватель должен достаточно чётко представлять себе, какие знания, умения и навыки будут формироваться у слушателей по результатам работы на семинарских занятиях.

Подготовка вопросов

При подготовке вопросов к семинарскому занятию следует обратить внимание на следующие существенные обстоятельства:

✓ *количество вопросов,*

✓ *формулировка вопросов,*

✓ *объём ожидаемого ответа,*

✓ *дополнительные вопросы,* детализирующие основной вопрос.

Необходимость учёта этих моментов связана прежде всего с фактором времени, которое отведено на одно занятие – 80 мин.

Количество вопросов

Количество вопросов, которое предполагается выносить на одно занятие, будет определяться двумя основными факторами: содержание изучаемого материала (его сложность, значимость) и время, в рамках которого это следует осуществить.

Условный расчёт времени будет следующим: в случае удовлетворительной подготовки обучаемых – ответ на один вопрос займёт в среднем около 5 минут, после каждого ответа должно следовать обобщение или вывод – это может сделать как сам преподаватель, так и кто-либо из слушателей – это займёт ещё около трех минут. Таким образом – приблизительно восемь минут на один вопрос, который не предполагает никакого дополнительного обсуждения, что бывает довольно редко. Данный расчёт показывает, что в среднем можно полноценно обсудить (проработать, разобраться, прокомментировать, выработать точку зрения и т. д.) не более семи вопросов. Теперь это количество следует соотнести со значимостью изучаемого

материала, вероятнее всего, оно уменьшится в пользу более подробного и обстоятельного обсуждения наиболее важных аспектов данной темы.

Формулировка вопросов

Формулировки вопросов могут быть различными, например:

✓ как вопросительные предложения: «Где…?», «Каким образом…?», «Когда…?», «Для чего…?» и др.;

✓ как указание: «Назовите…», «Дайте определение…», «Перечислите…» и т. д.;

✓ в качестве названия небольшого фрагмента материала.

Составляя вопросы в той или иной форме, необходимо представлять себе приблизительные ответы на них. На вопросы, имеющие форму вопросительного предложения – ответы будут конкретными и лаконичными, они не предполагают рассуждения, объяснения, обоснования своей точки зрения – такая форма организации семинара больше похожа на опрос. Второй вариант своей конструкцией тоже ограничивает ответ – запрашивает конкретную информацию и не предполагает пространных рассуждений. Третья конструкция вопросов допускает ответ, предполагающий описательную часть, допускающий высказывание точки зрения отвечающего или какие-либо его предположения, суждения. На это также следует обратить внимание в связи с тем, что это потребует соответствующего количества времени, для того чтобы отвечающий дал полный, исчерпывающий ответ.

При составлении всего перечня вопросов к отдельной теме следует выбирать какую-либо одну форму вопросов.

Форма вопросов будет влиять и на подготовку слушателей. В первом и втором случае требуется знать чёткие формулировки, конкретные факты, т. е. знать материал почти что наизусть. В третьем случае ответ предполагает не только конкретные знания, но и умение ими оперировать: рассуждать, объяснять и т. д.

Объём ожидаемого ответа

В зависимости от формы вопросов будет конструироваться ответ, что и будет задавать его длительность. Желательно сразу предусмотреть не слишком объёмные ответы, которые не дадут возможности высказаться другим слушателям. Это как раз и регулируется формой вопроса.

Дополнительные вопросы, детализирующие основной вопрос

Эти вопросы не включаются в «План семинарского занятия» и не предоставляются слушателям. Эта часть предназначена только

для самого преподавателя. Её назначение заключается в том, чтобы некоторые вопросы разобрать подробнее, уточнить в каких-то случаях некоторые необходимые детали основного вопроса, обсудить сложные моменты данной темы, активизировать работу обучаемых и др.

Перечень дополнительных вопросов должен быть подчинён основной **цели** семинарского занятия, тем **задачам,** которые необходимо решить в ходе его проведения.

Приложение 3

Методические рекомендации по созданию компьютерных материалов для лекционных и семинарских занятий

Наглядные пособия обеспечивают наиболее высокий уровень эффективности учебных занятий.

При подготовке наглядных материалов с использованием компьютерных технологий следует обратить внимание на некоторые особенности их подготовки и применения в ходе занятия.

1. Данная форма наглядности может использоваться как на лекции, так и на семинаре.

2. Назначение наглядных материалов будет определять их содержание и оформление.

3. Количество слайдов, которые будут демонстрироваться на занятии, зависит от их назначения и содержания.

4. Техническое исполнение каждого слайда, а также всего визуального ряда, должно отвечать основной цели занятия.

5. Кроме плана занятия, в случае использования компьютерных технологий для наглядности, целесообразно создание сценария занятия.

1. Использование видеоматериалов на лекции и семинаре

На лекции:

• Визуальный ряд может быть опорным конспектом всей лекции, представленным в слайдах. Количество слайдов ограничивается только темой лекции и временем занятия.

• Может быть представлено 2–3 слайда, которые содержат наиболее важную информацию изучаемой темы.

• 5 – 10 слайдов иллюстрируют лекционный материал.

На семинаре:

• От 3 до 5 слайдов обеспечивают общее оформление занятия – схемы, графики, к которым будут обращаться выступающие.

• 2–3 слайда, предназначенные для иллюстрирования выступления слушателя, подготовленные им самим.

• Несколько слайдов – возможно, в соответствии с количеством вопросов, запланированных для обсуждения, на которых даётся материал для организации и проведения

дискуссии.

2. Назначение наглядных материалов будет определять их содержание и оформление

Приступая к подготовке визуального ряда по теме занятия, необходимо прежде всего определить общую цель, назначение предстоящего занятия. Примеры таких целей следующие.

Информационная:

✓ информировать слушателей по какой-либо теме;

✓ дать дополнительную информацию по какой-либо теме;

✓ дополнить имеющиеся сведения по какой-либо теме новыми фактами и т. д.

Просветительская:

✓ разъяснить имеющиеся сведения, используя наглядность;

✓ при помощи наглядных материалов дать комментарий по какой-либо теме;

✓ расширить кругозор по какой-либо теме и т. д.

Обучающая:

✓ научить чему-либо, используя наглядность;

✓ опираясь на наглядные материалы, сформировать представления;

✓ сформировать основы функциональных навыков, дополняя объяснения визуальным рядом, и т. д.

При этом следует помнить, что любой вариант перечисленных целей всегда будет включать в себя воспитательный аспект.

Назначение слайдов:

• иллюстрирование излагаемого материала;

• демонстрация основного содержания отдельного смыслового фрагмента;

• демонстрация основных положений одного из пунктов плана лекции;

• представление технических данных изучаемого объекта или самого объекта;

• представление нового термина, требующего особого разъяснения;

• представление фрагментов текста оригинала, которые должны быть переданы без искажений, и т. д.

Например, иллюстрирование излагаемого материала:

✓ слайды предназначены для обеспечения визуального восприятия излагаемого материала с целью обеспечения его более эффективного запоминания;

✓ показ слайдов проводится по ходу изложения и фиксируется на экране на период обсуждения демонстрируемого объекта;

✓ в конце занятия – при подведении итогов – конкретный слайд (или несколько) может быть продемонстрирован ещё раз.

3. Вышеперечисленные обстоятельства будут определять количество необходимых слайдов

✓

4. Техническое исполнение каждого слайда, а также всего визуального ряда должно отвечать основной цели занятия

Цель занятия, назначение слайда и его использование на занятии являются основанием для выбора оформления слайда, например, будет ли он статичный или подвижный, т. е. выполненный с элементами анимации. Это относится и к демонстрации видеоряда: будет ли демонстрироваться каждый слайд отдельно или это будет последовательная смена слайдов в автоматическом режиме.

В качестве содержательного наполнения слайдов могут быть представлены какие-либо необходимые для изучения *предметы*: фотографии городов, техника, символические фигурки и др.; технические *данные, информация* о каких-либо предметах, явлениях и др.; диаграммы, графики и т. д. На этом этапе необходимо определить конкретную, **локальную** задачу использования этих материалов, а именно – для чего они предназначены, например:

– дополнить рассказ преподавателя;

– представить цифровой, статистический материал;

– проиллюстрировать приводимые преподавателем примеры;

– дать конкретный материал, который должен быть проработан в ходе занятия; и т. д.

5. Создание сценария занятия с использованием компьютерных технологий

Следующий этап работы заключается в том, чтобы соотнести

содержание лекции или предполагаемый ход семинарского занятия с конкретным наглядным материалом и его предназначением, другими словами, продумать своего рода сценарий, в котором в общем плане занятия будет определено место и продолжительность показа каждого слайда.

Планируя использование компьютера на занятии, следует учесть особенности работы техники. Все манипуляции с компьютером занимают определённое время. Эти потери времени не должны наносить ущерб основным задачам занятия («нецелевое использование учебного времени»). В этой связи целесообразно проверить работу техники непосредственно перед занятием.

Приложение 4

В приводимом фрагменте повести А.П. Чехова **«Скучная история»** устами старого профессора передаются переживания лектора от момента начала лекции и по завершении, когда он описывает свои внутренние волнения и ощущения, своё отношение к чтению лекции, всю их сложность:

«… При моём появлении студенты встают, потом садятся, и шум моря внезапно стихает. Наступает штиль.

Я знаю, о чём буду говорить, но не знаю, как буду читать, с чего начну и чем кончу. В голове нет ни одной готовой фразы. Но стоит мне только оглядеть аудиторию (она построена у меня амфитеатром) и произнести стереотипное «в прошлой лекции мы остановились на…», как фразы длинной вереницей вылетают из моей души…Говорю я неудержимо быстро, страстно, и, кажется, нет той силы, которая могла бы прервать течение моей речи. Чтобы читать хорошо, то есть нескучно и с пользой для слушателей, нужно, кроме таланта, иметь ещё сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи. Кроме того, надо быть человеком себе на уме, следить зорко и ни на одну секунду не терять поля зрения.

Хороший дирижёр, передавая мысль композитора, делает сразу двадцать дел: читает партитуру, машет палочкой, следит за певцом, делает движение в сторону то барабана, то валторны и проч. То же самое и я, когда читаю. Предо мною полтораста лиц, непохожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя – победить эту многоголовую гидру. Если я каждую минуту, пока читаю, имею ясное представление о степени её внимания и о силе разумения, то она в моей власти. Другой мой противник сидит во мне самом. Это бесконечное разнообразие форм, явлений и законов и множество ими обусловленных своих и чужих мыслей. Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватить из этого громадного материала самое важное и самое нужное и так же быстро, как течёт моя речь, облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры и возбудила бы её внимание, причём надо зорко следить, чтобы мысли передавались не по мере их накопления, а в известном порядке, необходимом для правильной компоновки картины, какую я хочу нарисовать. Далее я стараюсь, чтобы речь моя была литературной, определения кратки и точны, фраза проста и красива. Каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моём распоряжении только час и сорок минут.

Одним словом, работы немало. В одно и то же время приходится изображать из себя и учёного, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас и педагога, и ученого или наоборот.

Читаешь четверть, полчаса и вот замечаешь, что студенты начинают поглядывать на потолок…один полез за платком, другой сядет поудобнее, третий улыбнётся своим мыслям… Это значит внимание утомлено. Нужно принять меры. Пользуясь первым удобным случаем, я говорю какой-нибудь каламбур. Все полтораста лиц широко улыбаются, глаза весело блестят, слышится ненадолго гул моря… Я тоже смеюсь. Внимание освежилось, и я могу продолжать».

Чеховский герой делит искусство лектора на две составляющие – мастерство, умение и природный дар. Последний он приравнивает к творческому вдохновению: «Никакой спор, никакое развлечение и игра не доставляли мне такого наслаждения, как чтение лекций. Только на лекциях я весь мог отдаваться страсти и понимал, что вдохновение не выдумка поэтов, а существует на самом деле».

В этом эпизоде ёмко и образно описано всё то, что обычно и происходит в аудитории на лекции, какие переживания испытывает преподаватель, насколько значимы в его работе свободное владение предметным материалом, профессиональная педагогическая наблюдательность, умение чувствовать аудиторию и, гибко направляя её, управлять учебной ситуацией.

notes

Примечания

1

Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. М.: Изд-во МГУ, 1980.

2

Литвак М.Е. Командовать или подчиняться? Психология управления. Ростов н/Д: Феникс, 2005.

3

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.

Борисова Н.В. Игротехника как средство развития и саморазвития педагога. М.: МПУ, 1995.